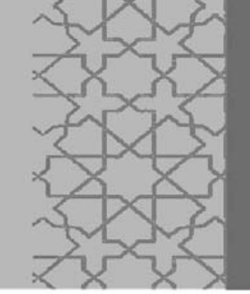


مجلة العلوم التربوية

مجلة علمية فصلية محكمة

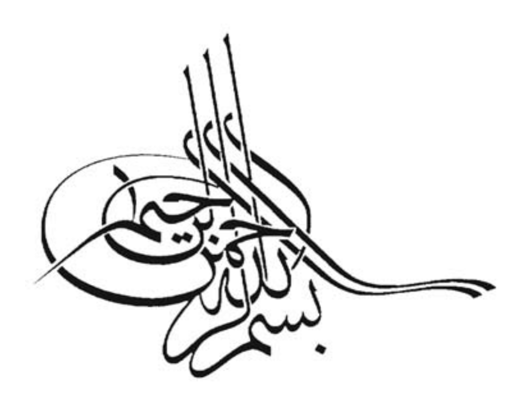
العدد السابع

شوال ١٤٣٧هـ



www.imamu.edu.sa
e-mail: edu_journal@imamu. edu.sa

رقم الإيداع: ٤٠٠٥ / ١٤٣٦ بتاريخ ٢٧ / ٠٤ / ١٤٣٦هـ
الرقم الدولي المعياري (ردمد) ٧٠٣٠ ـ ١٦٥٨


بسم الله الرحمن الرحيم



أعضاء هيئة التحرير

التعريف:

مجلة علمية فصلية محكمة متخصصة، تصدر عن جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وتعنى بنشر الدراسات والبحوث الأصيلة التي تتوافر فيها مقومات البحث العلمي من حيث أصالة الفكرة، ووضوح المنهجية، ودقة التوثيق، في مجالات أصول التربية، والإدارة التربوية، والمناهج وطرق التدريس، والتربية الخاصة، والتعلم الإلكتروني، وغيرها من التخصصات التربوية الأخرى، والمكتوبة بإحدى اللغتين العربية أو الإنجليزية.

الرؤية:

مجلة تربوية تسعى نحو إنتاج المعرفة ونشرها وتطبيقها.

الرسالة:

تسعى المجلة لتصبح مرجعاً علمياً للباحثين التربويين، عبر نشر البحوث التربوية المحكمة ذات الأصالة والتميز وفق معايير مهنية عالمية متميزة، وتحقيق التواصل العلمي لأعضاء هيئة التدريس والباحثين في العلوم التربوية.

الأهداف:

تتبنى مجلة العلوم التربوية هدفا عاما هو: نشر المعرفة التربوية وإثراؤها بما يسهم في تطوير العمل التربوي، وتحديدا فإن المجلة تهدف إلى تحقيق ما يلي:

١. المساهمة في تنمية العلوم التربوية وتطبيقاتها، وإثراء المكتبة التربوية العربية من خلال نشر البحوث النظرية والتطبيقية في المجالات التربوية المختلفة.
٢. إتاحة الفرصة للمفكرين وللباحثين في العلوم التربوية لنشر نتاجهم العلمي والبحثي.
٣. المساهمة في تطوير التخصصات التربوية من خلال نشر الأبحاث ذات الجودة العالية التي تتسم بمعالجة الواقع المحلي والعربي.
٤. تعزيز الاتجاهات البحثية الجديدة في المجالات التربوية.
٥. تبادل الإنتاج العلمي والمعرفي على المستوى الإقليمي والعالمي.

* * *

قواعد النشر

تنشر المجلة البحوث والدراسات العلمية في المجالات التربوية وفق قواعد النشر التالية:

أولاً : يشترط في البحث ليقبل للنشر في المجلة:

١. أن يتسم بالأصالة والابتكار، والجدة العلمية والسلامة المنهجية.
٢. أن يلتزم بالمناهج والأدوات والوسائل العلمية المعتبرة في مجاله.
٣. أن يكون البحث دقيقاً في التوثيق.
٤. أن يتسم بالسلامة اللغوية.
٥. ألا يكون قد سبق نشره.
٦. ألا يكون مستلاً من بحث أو رسالة أو كتاب، سواء أكان ذلك للباحث نفسه، أم لغيره.

ثانياً : يشترط عند تقديم البحث:

١. أن يقدم الباحث طلباً بنشره، مشفوعاً بسيرته الذاتية (مختصرة) وإقراراً يتضمن امتلاك الباحث لحقوق الملكية الفكرية للبحث كاملاً، والتزاماً بعدم نشر البحث إلا بعد موافقة خطية من هيئة التحرير.
٢. أن يكون البحث في حدود (٣٥) صفحة مقاس (A ٤).
٣. أن يكون حجم المتن (١٦) Traditional Arabic ، واللغة الإنجليزية (١٢) Times New Roman ، وأن يكون تباعد المسافات بين الأسطر (مفرد) .
٤. ألا يكون البحث منشوراً أو مقبولاً للنشر في وعاء نشر آخر .
٥. يقدم الباحث نسخة مطبوعة من البحث، ونسخة حاسوبية مع ملخص باللغتين العربية والإنجليزية، لا تزيد كلماته عن مائتي كلمة أو صفحة واحدة.
٦. أن يرفق بالبحث الكلمات المفتاحية (Key Words) توضع أسفل الملخص.

ثالثاً: التوثيق:

١. يتم التوثيق والاقتباس من خلال جمعية علم النفس الأمريكية (APA).
٢. تثبت المصادر والمراجع في فهرس يلحق بآخر البحث.
٣. ترفق جميع الجداول والصور والرسومات المتعلقة بالبحث، على أن تكون مرتبة وواضحة جلية.

٤. يشار إلى المراجع في المتن بذكر اسم المؤلف الأخير، ثم سنة النشر، ثم رقم الصفحة بين قوسين، وترتب المراجع في نهاية البحث ترتيباً هجائياً حسب اسم العائلة، ثم الاسم الأول للمؤلف، ثم سنة النشر، ثم العنوان، ثم مكان النشر، ثم دار النشر.

رابعاً: عند ورود الأعلام الأجنبية في متن البحث أو الدراسة فإنها تكتب بحروف عربية وتوضع بين قوسين بحروف لاتينية، مع الاكتفاء بذكر الاسم كاملاً عند وروده لأول مرة.

خامساً: تُحكَّم البحوث المقدمة للنشر في المجلة من قبل اثنين من المحكمين على الأقل.

سادساً: تُعاد البحوث معدلة، على أسطوانة مدمجة CD أو ترسل على البريد الإلكتروني للمجلة.

سابعاً: لا تعاد البحوث إلى أصحابها، عند عدم قبولها للنشر.

ثامناً: البحوث المنشورة لا تمثل رأي الجامعة بل تمثل رأي الباحث ولا تتحمل الجامعة أي مسؤولية معنوية أو قانونية ترد في هذه البحوث.

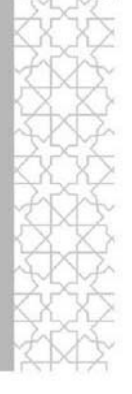
تاسعاً: يُعطى الباحث خمس نسخ من المجلة، وعشرة مستلات من بحثه.

التواصل مع المجلة

جميع المراسلات باسم
رئيس تحرير مجلة العلوم التربوية
عمادة البحث لعلمي
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية
الرياض ١١٤٣٢ ص ب ٥٧٠١
هاتف ٢٥٨٢٠٥١ / ٢٥٨٧٢٠٣ ناسوخ(فاكس) ٢٥٩٠٢٦١
http://imamudsr.com/
E.mail: edu _ journal@imamu.edu.sa



المحتويات



واقع بحوث التأصيل والتوجيه الإسلامي للعلوم التربوية في جامعات المملكة العربية السعودية

د. إبراهيم بن محمد بن عبد الله العيسى
قسم أصول التربية - كلية العلوم الاجتماعية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية



واقع بحوث التأصيل والتوجيه الإسلامي للعلوم التربوية في جامعات المملكة العربية السعودية

د. إبراهيم بن محمد بن عبد الله العيسى
قسم أصول التربية – كلية العلوم الاجتماعية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

ملخص البحث:

هدفت الدراسة إلى معرفة واقع ومعوقات بحوث التأصيل والتوجيه الإسلامي للعلوم التربوية في الجامعات السعودية ،والمقترحات لتعزيزها من وجهة نظر المتخصصين في التربية الإسلامية من أعضاء هيئة التدريس في تلك الجامعات.

واستخدم الباحث **المنهج الوصفي المسحي** وصمم استبانة ذات ثلاثة محاور مجموع فقراتها (٨٠) فقرة وطبقها على عينة مكونة من (٥٨) عضو هيئة تدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض وجامعة الملك عبد العزيز بجده والجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة وجامعة أم القرى بمكة المكرمة . وتوصلت الدراسة إلى عدة **نتائج** من أهمها : –

- برز بشكل واضح عند الباحثين إدراك التصور الإسلامي للإنسان والمجتمع والكون والحياة بمتوسط حسابي مقداره (3.33) ،وتمييزهم بين مصادر المعرفة في الإسلام وعند الغرب بمتوسط حسابي مقداره (3.21) .
- ضعف الإنتاج العلمي في هذا المجال بمتوسط حسابي بلغ (2.57) ،وعدم اطلاع الباحثين على الفكر التربوي الغربي بمتوسط حسابي بلغ (2.71) .
- استبعاد المفاهيم والأفكار المتناقضة مع الإسلام بمتوسط حسابي مقداره (3.26) .
- ضعف تناول النظريات التربوية الغربية والإسلامية على حد سواء بمتوسط حسابي بلغ (2.79) ،وعدم خلو المحتوى من المصطلحات غير العربية بمتوسط حسابي بلغ (2.81) .
- من أهم المعوقات التي تواجه الباحثين في جامعات المملكة العربية السعودية نحو التأصيل والتوجيه الإسلامي للعلوم التربوية هي كالآتي :–

١– ضعف العمل المؤسسي في هذا المجال بمتوسط حسابي بلغ (3.38)

٢– ضعف الدعم والتشجيع له في العالم الإسلامي بمتوسط حسابي بلغ (3.29)

- واقترحت لتعزيز تلك الجهود ما يأتي :– ١– دعم وتشجيع الباحثين في هذا المجال.

٢– إنشاء مراكز بحثية متخصصة في هذا المجال.

وأوصت الدراسة بعدة توصيات واقترحت دراسات أخرى .



المقدمة:

عندما بعث النبي صلى الله عليه وسلم في مكة وانتشرت دعوته، وقامت دولة الإسلام، أصبح الواقع الاجتماعي والتربوي عند المسلمين تحكمه مفاهيم الإسلام وتطبيقاته عبر العصور الإسلامية مع تفاوت في ذلك بحسب الزمان والمكان، و لم يكن هناك منافس للإسلام نظرا لقوة الدولة الإسلامية وسيادة المجتمع الإسلامي على شعوب الأرض، ومعلوم أن المتبوع والمقلَّد أقوى شأنا من التابع المقلِّد، فكانت التربية الإسلامية واقعا تعيشه المجتمعات الإسلامية وتحاكي فيه نموذج الرعيل الأول من جيل الصحابة الذين تربوا على يد النبي صلى الله عليه وسلم.

ولما سقطت الخلافة الإسلامية العثمانية ودخل المحتل بلاد المسلمين وفرض التعليم العلماني وهمش التعليم الديني ثم تلاه الغزو الثقافي، والذي ساعد على انتشاره البعثات العلمية للغرب ثم البث الفضائي والشبكة العنكبوتية، مما جعل النموذج الغربي يفرض نفسه من خلال النظم التربوية في البلاد الإسلامية في مقابل انحسار وضعف للنظام التربوي الإسلامي.

هنا تنادى الغيورون من هذه الأمة بضرورة إعادة صياغة العلوم التربوية صياغة إسلامية لتنقيتها من التربية المخالفة للإسلام، وقد تبنت هذه الدعوة الجامعات في العالم الإسلامي ، فعقدت المؤتمرات والندوات وتأسست المراكز البحثية لهذا الغرض، وقد مضى على تلك المسيرة المباركة أكثر من ٣٥ عاما.

و هناك حاجة ماسة لدراسة واقع تلك الجهود التي بذلت في مجال التأصيل والتوجيه الإسلامي للعلوم عامة والعلوم التربوية خاصة لتقويمها ودعمها والسير بها في الاتجاه الصحيح.

وهذه الدراسة محاولة من الباحث لرصد تلك الجهود ومعرفة معوقاتها وكيفية تعزيز جهود التأصيل والتوجيه الإسلامي لها.

مشكلة الدراسة .

شهد العالم الإسلامي منذ أربعة عقود صحوة مباركة كان من ثمارها تعالي النداءات للاهتمام بميدان التربية والتعليم وإعادة صياغة العلوم والمعارف والمناهج الدراسية صياغة تتفق في الشكل والمضمون مع الإسلام. (الحازمي، ٢٠٠٣ م، ص١٣)

وكان السبب في تعالي تلك النداءات أن العلوم الإنسانية والاجتماعية نشأت في الغرب واكتملت مناهجها على يد أوجست كونت وفرويد ودوركايم وغيرهم من العلماء الغربيين الذين لا يؤمنون بالدين، و تم استيراد تلك العلوم عن طريق المحتل أو الابتعاث أو التعاون الثقافي بين الدول الإسلامية والدول الغربية . (الغالي، ٢٠٠٥م، ص١٣٧)

ويرى القطان سبب الاهتمام بالتوجيه الإسلامي للعلوم التربوية خاصة راجع إلى كون هذه العلوم تتضمن مفاهيم غربية في نظرتها للحياة والكون والإنسان مما يستدعي السعي الجاد لتأصيلها تأصيلا إسلاميا. (١٤١٣هـ، ص٧٣)

وكان من ثمار تلك النداءات ظهور مؤسسات علمية كالجامعات والمعاهد والمراكز البحثية اهتمت بالتأصيل والتوجيه الإسلامي للعلوم عامة والتربوية منها خاصة ،حيث يقع عليها كما يرى الشهري الجزء الأكبر من هذه المهمة لكونها تزخر بالعلماء والمفكرين والأساتذة وطلبة العلم في مختلف التخصصات العلمية الذين عندهم من الغيرة على الدين والحرص على بناء الأمة الإسلامية وتصحيح مسارها. (٢٠٠٣م، ص٣٩)

ومن أبرز تلك المؤسسات بعض الجامعات في المملكة العربية السعودية مثل جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وجامعة أم القرى والجامعة الإسلامية .

وبعض الجامعات المصرية كجامعة الأزهر ، والجامعات الإسلامية في باكستان وماليزيا والسودان . (الصنيع، ١٤١٦هـ، ص٢٤)

وبعض الكليات الإسلامية في تركيا مثل كلية الإلهيات في جامعة أنقرة وجامعة مروه باسطنبول، والجامعة الإسلامية في غزة، وجامعة الأمير عبد القادر الإسلامية في الجزائر. (إسماعيل، ١٤١٣هـ، ص٤٢٧-٤٣٦)

ولما كانت الجامعات من أكبر المؤسسات العلمية التي بذلت جهودا لا يستهان بها في هذا المجال، وأن هناك ندرة في مجال الدراسات التقويمية لتلك الجهود ، والحاجة قائمة لهذا النوع من الدراسات التربوية، وأن جهود التأصيل والتوجيه الإسلامي للعلوم التربوية متنوعة، فمنها التأليف والتدريس والمحاضرات والبرامج الإعلامية وغير ذلك، لأجل ذلك كله رأى الباحث ضرورة البدء بأكثر تلك الجهود وضوحا وانتشارا وهو البحث العلمي وتصنيف الكتب في هذا المجال من خلال ما صدر من منسوبي الجامعات سواء كانوا أعضاء هيئة تدريس أو طلاب دراسات عليا، ويمكن تلخيص مشكلة الدراسة في السؤال الآتي:

متى نشأت جهود التأصيل والتوجيه الإسلامي للعلوم التربوية في جامعات المملكة العربية السعودية ؟ وما نقاط القوة والضعف فيها ؟ وما معوقاتها ؟ وكيف نعزز تلك الجهود فيها؟

أسئلة الدراسة .

أجابت الدراسة عن الأسئلة الآتية :-

س١ : ما تاريخ نشأة وتطور التأصيل والتوجيه الإسلامي للعلوم التربوية ؟

س٢ : ما واقع بحوث التأصيل والتوجيه الإسلامي للعلوم التربوية في جامعات المملكة العربية السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في التربية الإسلامية في تلك الجامعات ؟

س٣ : ما أهم المعوقات التي تواجه الباحثين في جامعات المملكة العربية السعودية نحو التأصيل والتوجيه الإسلامي للعلوم التربوية كما يرى ذلك أعضاء هيئة التدريس المتخصصون في التربية الإسلامية في تلك الجامعات ؟

س٤ : ما أهم المقترحات لتعزيز بحوث التأصيل والتوجيه الإسلامي للعلوم التربوية في جامعات المملكة العربية السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في التربية الإسلامية في تلك الجامعات ؟

س٥ : هل توجد فروق ذات دلاله إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة نحو محاورها تعزى للمتغيرات الوظيفية لأفراد عينة الدراسة ؟

أهداف الدراسة.

سعت الدراسة لتحقيق الأهداف التالية : –

١– معرفة تاريخ نشأة وتطور التأصيل والتوجيه الإسلامي للعلوم التربوية .

٢– إيضاح واقع بحوث التأصيل والتوجيه الإسلامي للعلوم التربوية في جامعات المملكة العربية السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في التربية الإسلامية فيها.

٣– التعرف على أهم المعوقات التي تواجه الباحثين في جامعات المملكة العربية السعودية نحو التأصيل والتوجيه الإسلامي للعلوم التربوية كما يرى ذلك أعضاء هيئة التدريس المتخصصون في التربية الإسلامية في تلك الجامعات .

٤– رصد أهم المقترحات لتعزيز بحوث التأصيل والتوجيه الإسلامي للعلوم التربوية في جامعات المملكة العربية السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس المتخصصون في التربية الإسلامية فيها.

٥– معرفة الفروق ذات الدلالة الإحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة نحو محاورها تعزى للمتغيرات الوظيفية لأفراد عينة الدراسة.

أهمية الدراسة .

أولا : الأهمية النظرية : وتتلخص في الآتي :-

١– تسهم هذه الدراسة في إثراء المكتبة التربوية بالدراسات المتعلقة بالتأصيل والتوجيه الإسلامي للعلوم التربوية .

٢- الدراسة من المحاولات النادرة في مجال التأصيل والتوجيه الإسلامي في العلوم التربوية في المملكة العربية السعودية على الرغم من أنها بدأت من حوالي ٣٥ سنة .

ثانيا : الأهمية العملية : وتتلخص في الآتي :-

١- تفيد هذه الدراسة جميع المهتمين بالتأصيل والتوجيه الإسلامي للعلوم التربوية وتنير لهم الطريق في هذا النوع من الدراسات .

٢- ترشد هذه الدراسة طلاب الدراسات العليا في الأقسام التربوية للطريقة الأقوم في بحوث التأصيل والتوجيه الإسلامي للعلوم التربوية.

٣- تساعد هذه الدراسة جميع مراكز البحوث التربوية وكليات التربية ونحوهم ممن له جهود في مجال التأصيل والتوجيه الإسلامي للعلوم التربوية.

حدود الدراسة .

الحد الموضوعي : اقتصرت الدراسة على تقويم البحث في التأصيل والتوجيه الإسلامي للعلوم التربوية في مجال التدريس وخدمة المجتمع .

الحد البشري : اقتصرت الدراسة على أعضاء هيئة التدريس في تخصص التربية الإسلامية.

الحد الزمني: طبقت الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٣٥/ ١٤٣٦هـ .

الحد المكاني: تخصص التربية الإسلامية في قسم التربية بكلية الدعوة وأصول الدين بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، وقسم أصول التربية بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض، وقسم التربية الإسلامية والمقارنة في كلية التربية بجامعة أم القرى بمكة المكرمة، وتخصص أصول التربية الإسلامية في قسم أصول التربية بكلية التربية في جامعة الملك عبد العزيز بجدة.

مصطلحات الدراسة .

- **البحوث** : جمع مفرده بحث، وهو "طريقة أو محاولة منظمة يمكن أن نوجه لحل مشكلات الإنسان في مجالات متعددة ". (عبيدات وآخرون، ١٩٩٢م، ص١١)

ويقصد الباحث بهذا المصطلح : كل إنتاج علمي صدر في موضوعات التأصيل والتوجيه الإسلامي للعلوم التربوية عن منسوبي الجامعات من أعضاء هيئة تدريس بمختلف رتبهم العلمية وكذلك الرسائل العلمية لطلاب الماجستير و الدكتوراه.

- **التأصيل الإسلامي للعلوم التربوية** : الأصل في اللغة له عدة معانٍ منها الأصل للشيء، و تأصيل الشيء إثبات أصله و أصل الشجرة أصولها (ابن منظور ١٩٨٢م، ج١، ص٦٨) ويعرف مقداد يالجن التأصيل الإسلامي للعلوم التربوية بأنه "بناء العلوم التربوية على نهج الإسلام " (١٤١٦هـ،ص٣٦)

ويعرف الباحث التأصيل الإسلامي للعلوم التربوية بأنه استنباط موضوعات العلوم التربوية من المصادر الإسلامية أو الاستدلال عليها .

- **التوجيه الإسلامي للعلوم التربوية** : يقال شيء موجه إذا جعل على جهة واحدة لا يختلف، ويقال خرج القوم فوجهوا للناس الطريق توجيهاً إذا وطئوه و سلكوه حتى استبان أثر الطريق لمن يسلكه (ابن منظور، ١٩٨٢م، ص ٧٢٠)، و يعرف أبو عراد التوجيه الإسلامي للعلوم التربوية بأنه " توظيف العلوم التربوية لخدمة قضايا الإسلام و المسلمين في ضوء التصور الإسلامي للكون والإنسان و الحياة (١٤٣٤هـ،ص١٥).

و يعرف الباحث التوجيه الإسلامي للعلوم التربوية بأنه عرض موضوعات التربية المعاصرة التي أنتجها العقل البشري على المصادر الإسلامية والتأكد من عدم معارضتها لأهداف و مقاصد الشريعة الإسلامية.

- **العلوم التربوية** : يرى عبد الرحمن صالح عبد الله أنه لا يوجد شيء اسمه "علم التربية " مستقل بذاته .(١٤٠٦هـ، ص١٢) و يرى مقداد يالجن أن التربية تعتبر من العلوم لأنها تقوم على أسس علمية و لها أصول ولها صلة بالفن من حيث فنية طرق التدريس ووسائله (١٤٣٣هـ، ص٢٥) بينما يرى آل عمرو أنه يمكن اعتبار العلوم التربوية علماً تربوياً قائماً بذاته متى وجدت النظرية التربوية الإسلامية التي يمارس هذا العلم وفقاً لها، (٢٠٠٥م، ص٩٣-٩٤).

ويعرف الباحث العلوم التربوية بأنها تلك العلوم التي تتناول تنشئة الإنسان في جميع جوانبه لتحقيق الكمال المنشود وتشمل تاريخ التربية وفلسفة التربية وعلم النفس التربوي وعلم الاجتماع التربوي ونحوها من علوم متعلقة بتنشئة الإنسان.

- **الجامعات السعودية :** كلمة جامعة هي كلمة مشتقة عربياً من كلمة الاجتماع أي الاجتماع حول هدف، ألا وهو هدف التعليم والمعرفة أي يمكننا القول إن "الجامعة هي مؤسسة للتعليم العالي والأبحاث، وهي تعطي شهادات أو إجازات أكاديمية لخريجيها. وكلمة جامعة مشتقة من كلمة الجمع و الاجتماع، كما كلمة جامع، ففيها يجتمع الناس للعلم ".

(مركز الدراسات الإستراتيجية بجامعة الملك عبدالعزيز، ١٤٣١هـ، ص٣)

والمقصود بالجامعات السعودية هي جميع مؤسسات التعليم العالي التي صدر قرار رسمي بإنشائها في المملكة العربية السعودية وتمنح شهادات الدراسة الجامعية بمستوياتها وتخصصاتها المختلفة، وقد وصل عدد الجامعات إلى ٢٥ جامعة ذات طاقة استيعابية عالية، وموزعة جغرافيا بين مناطق المملكة. وترتبط كافة هذه الجامعات بوزارة التعليم العالي مع تمتعها بقدر كبير من الاستقلالية في المجالين الإداري والأكاديمي.

- **التربية الإسلامية :** يعرفها الشيباني بأنها بناء الإنسان بناء متكاملاً متوازناً متطوراً من جميع الوجوه جسمياً و عقلياً و اجتماعيا و خلقياً و جمالياً و إنسانياً ؛كي يكوم هذا الإنسان بشخصيته المنسجمة لبنة حية فعالة في بناء مجتمعه (١٩٧٥م، ص٤٩٨)، و يرى الحازمي أن التربية الإسلامية هي تنشئة الإنسان شيئاً فشيئاً في جميع جوانبه وفق المنهج الإسلامي. (١٤٢٦هـ، ص١٩)

و يعرف الباحث التربية الإسلامية بأنها رعاية النفس أو الغير في جميع جوانب شخصية الإنسان المختلفة لتحقيق سعادة الدنيا و الآخرة وفق أهداف و مقاصد الشريعة الإسلامية .

الدراسات السابقة .

وجد الباحث دراسات كثيرة تناولت التأصيل والتوجيه الإسلامي للعلوم عامة ولعلوم التربية خاصة، وسيعرض الباحث بعضا من تلك الدراسات السابقة على النحو الآتي :-

١- دراسة المصوري (١٩٩٢م) عنوانها : نحو تأصيل إسلامي للتربية العربية، وقد هدفت الدراسة إلى محاولة إبراز بعض الجوانب التطبيقية العملية والتي يمكن أن تكون مساهمة لتحرير التربية العربية الحديثة من الازدواجية الفكرية وتأصيلها إسلاميا،وكان منهج الدراسة هو المنهج الفلسفي التحليلي، وخلصت الدراسة إلى اقتراح هيكل بنائي لتوحيد الفلسفة التربوية العربية ؛ليكون الفكر الإسلامي أساسا وموجها للنظام التربوي في كلياته وجزئياته، كما اقترحت الدراسة عدة مقترحات في الجانب التطبيقي لتأصيل التربية الحديثة في الوطن العربي تأصيلا إسلاميا.

٢- دراسة كسناوي (١٩٩٧م) عن التأصيل الإسلامي لاجتماعيات التربية، وتهدف الدراسة إلى إبراز التأصيل الإسلامي للمفاهيم والمجالات الأساسية لاجتماعيات التربية، واستخدم الباحث المنهج الاستنباطي، وخلصت الدراسة إلى نتائج عديدة منها اهتمام علماء الفكر التربوي الإسلامي منذ القرن الأول الهجري بالتربية الجسمية والعقلية والاجتماعية والمهنية، وأن أفكارهم التربوية اشتملت على مفاهيم ومجالات أساسية لاجتماعيات التربية، كما أوضحت الدراسة جوانب التأصيل الإسلامي لاجتماعيات التربية.

٣- دراسة الشهري (٢٠٠٢م) عن التوجيه الإسلامي للعلوم التربوية، وأجابت الدراسة عن مجموعة من التساؤلات والتي حددت فيها مفهوم وأهمية ومسيرة ومصادر وأهداف وشروط وأسس ومنهجية وعوائق التوجيه الإسلامي للعلوم التربوية، ووضعت تصورا مقترحا لتفعيل عملية التوجيه الإسلامي للعلوم التربوية،

٤– دراسة آل عمرو (٢٠٠٥م) بعنوان :نحو التوجيه الإسلامي للعلوم التربوية، وتهدف الدراسة لمعرفة كيفية التوجيه الإسلامي للعلوم التربوية، وكان منهج الدراسة هو المنهج الوصفي التحليلي –وإن لم يذكر في الدراسة –،و من أهم نتائج الدراسة معرفة الاتجاهات السائدة بين علماء المسلمين نحو أسلمة المعرفة، وتحديد خطوات أسلمة العلوم التربوية . ويرى الباحث أن تلك الدراسة لم تحقق هدفها الرئيس لعدم وجود خطوات أسلمة وتوجيه العلوم التربوية.

٥– دراسة العلياني (٢٠١٠م) حول أهمية التوجيه الإسلامي للعلوم التربوية مبرراته وأهدافه، وهدفت الدراسة إلى بيان أهمية وأهداف التوجيه الإسلامي للعلوم عامة والتربوية منها خاصة، وإيضاح مبررات توجيهها إسلاميا، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وكانت أبرز نتائج هذه الدراسة التأكيد على أهمية التوجيه الإسلامي للعلوم التربوية مع تحديد أهدافه ومبرراته.

التعليق على الدراسات السابقة : -

جميع الدراسات السابقة تناولت التأصيل والتوجيه الإسلامي للعلوم التربوية عامة أو لبعض علوم التربية خاصة . وأغلبها اعتمد على المنهج التحليلي أو الاستنباطي في تحقيق هدف الدراسة، وأكدت تلك الدراسات على ضرورة التأصيل والتوجيه الإسلامي للعلوم التربوية وعالجت بعض مشكلاته .

لكنها تختلف عن الدراسة الحالية التي يقوم بها الباحث، فهذه الدراسة تصف واقع بحوث التأصيل والتوجيه الإسلامي للعلوم التربوية في الجامعات السعودية من خلال استطلاع آراء المتخصصين في التربية الإسلامية الذين يشتغلون بهذا النوع من الدراسات التربوية المتصلة بالتأصيل والتوجيه الإسلامي، وهذا لم يجده الباحث في جميع الدراسات التي اطلع عليها والتي تناولت التأصيل والتوجيه الإسلامي للعلوم التربوية.

الإطار النظري:

التطور التاريخي لدراسة التأصيل والتوجيه الإسلامي للعلوم التربوية.

تمهيد .

يعرض الباحث في هذا الفصل إجابة السؤال الأول من أسئلة الدراسة والذي يدور حول تاريخ ونشأة وتطور التأصيل والتوجيه الإسلامي للعلوم التربوية، وسيتطرق الباحث في الجواب على السؤال الأول إلى نشأة التأصيل والتوجيه للعلوم عامة ومنها علوم التربية على المستوى العالمي وليس الإقليمي أو المحلي.

نشأة وتطور التأصيل والتوجيه الإسلامي للعلوم عامة ومنها العلوم التربوية .

يعتقد الباحث أن التأصيل الإسلامي للعلوم الإنسانية والاجتماعية قد بدأ منذ فجر الإسلام وبعثة النبي صلى الله عليه وسلم، وإن كانت تلك العلوم لم تدون إلا في فترة تاريخية لاحقة، ذلك أن المجتمع الإسلامي في القرون الثلاثة المفضلة كانوا يمارسونها عمليا في حياتهم الاجتماعية مخالفين بذلك ما كانت عليه الأمم السابقة في جميع جوانب الحياة الاجتماعية والتربوية على مستوى الفرد والمجتمع.

لكن التوجيه الإسلامي للعلوم الإنسانية والاجتماعية بدأت منذ أن أصبح المسلمون يتلقون تلك العلوم من غير المسلمين وخاصة من الغربيين .

ويعتقد أن البداية كانت في منتصف القرن العشرين في مصر؛حيث قدم الدكتور فؤاد عبد الله نويرة رسالة إلى إحدى الجامعات الأمريكية عام ١٩٥٨م محاولا التوصل فيها إلى مبادئ للخدمة الاجتماعية مستمدة من القرآن الكريم، بينما يرى الدكتور إبراهيم رجب أن الانطلاقة الحقيقية كانت في عام ١٩٧٧م على يد الدكتور إسماعيل الفاروقي، حيث قدم ورقة عمل في أحد المؤتمرات العلمية ترجم له بعنوان "صياغة العلوم الاجتماعية صياغة إسلامية "، ثم تبعه أيضا في عام ١٩٨٢م مقالا ترجم له بعنوان "أسلمة المعرفة "، واحتوى هذا المقال على برنامج واضح ومتكامل للتوجيه الإسلامي لكل العلوم، وتضمن مراحل وخطوات محددة فتحت الأبواب أمام الإسهامات المتعددة

التي انطلقت من المنطلق نفسه، بل ساعدت على انطلاق جهود مؤسسية واعية ومنظمة لتحقيق أهداف هذا البرنامج بشكل جاد، ثم ينقض د.إبراهيم رجب رأيه السابق فيرى أن التاريخ الحقيقي لبدء حركة التوجيه الإسلامي للعلوم في صورتها الناضجة من حيث أبعادها وبدء انتشارها على نطاق واسع هو في عام ١٤٠١هـ/١٩٨١م. (رجب، ١٤١٦هـ،ص ٧٦)

لكن ما ذكره د.إبراهيم رجب غير دقيق، يؤكد ذلك أن تطورات مهمة حصلت قبل ذلك التاريخ أسهمت في حركة التوجيه الإسلامي للعلوم الاجتماعية ومنها تأسيس جمعية العلماء الاجتماعيين المسلمين في عام ١٣٩٢هـ/١٩٧٢م بالولايات المتحدة الأمريكية والتي قادت الجهود الرائدة للتوجيه الإسلامي للعلوم الاجتماعية وظهرت ثمارها في التطورات اللاحقة، تبعها بعد ذلك بتسع سنين تأسيس المعهد العالمي للفكر الإسلامي، وفي عام ١٣٩٧هـ عقدت ندوة في سويسرا عنوانها "الندوة العالمية الأولى للفكر الإسلامي"، والتي تمخض عنها فكرة إنشاء المعهد العالمي للفكر الإسلامي ؛حيث يهدف إلى زيادة جهود إسلامية المعرفة التي تبلورت أبعادها الرئيسة خلال مداولات الندوة .

وقد تزامن مع ما سبق إنشاء جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في عام١٣٩٤هـ ، وكان في مقدمة الموضوعات المطروحة أمام مجلس الجامعة فور إنشائها موضوع تكوين أربع لجان متخصصة لكتابة التاريخ والتربية وعلم النفس وعلم الاجتماع على أسس من المناهج الإسلامية. (عمادة البحث العلمي، ١٤١٣هـ، ص٤٨٠)

أيضا قامت جامعة الملك عبد العزيز في مكة المكرمة(جامعة أم القرى حاليا) بعقد أول مؤتمر إسلامي عالمي في عام ١٣٩٧هـ حول التعليم الإسلامي بعنوان "أزمة التعليم : الأزمة الفكرية الأساسية وتأثيرها على عقول الأجيال المسلمة الصاعدة"، وقد تضمن المؤتمر بحوثا ومناقشات وأوراق عمل تنقد نقدا رصينا نظريات العلوم الاجتماعية الغربية ومناهجها، وانتهت مداولات المؤتمر بالدعوة لمعالجة هذه العلوم

وغيرها من وجهة نظر إسلامية، وتمخض عن هذا المؤتمر إنشاء مركز بحوث التعليم الإسلامي في عام ١٣٩٧هـ بناء على توصية المؤتمر، وكان المركز في البداية تابعاً لمنظمة المؤتمر الإسلامي، ثم صدر الأمر السامي الكريم رقم ٢٢٣ / ٨ في ٩ / ٢ / ١٤٠٢هـ بضمه إلى جامعة أم القرى، ومن ثم ضم إلى معهد البحوث العلمية وإحياء التراث الإسلامي عند إنشائه في عام ١٤٠٦هـ. ويختص هذا المركز بتأصيل التعليم في العالم الإسلامي وذلك عن طريق إعداد بحوث علمية في التربية الإسلامية.(جامعة أم القرى، ١٤٣٥هـ، (https://uqu.edu.sa/isr/ar/٢٨٨

وفي عام ١٤٠٠هـ عقد المؤتمر الثاني في إسلام أباد بباكستان حول التعليم الإسلامي بعنوان "الندوة الدولية للمفاهيم والمناهج الإسلامية" برعاية جامعة الملك عبد العزيز وجامعة القائد الأعظم وبإشراف من وزارة التربية والتعليم الباكستانية، وقد تزامن ذلك مع انعقاد ندوة في مكة المكرمة نظمتها جامعة أم القرى بعنوان "ندوة خبراء أسس التربية الإسلامية " في العام نفسه. (جامعة الملك عبد العزيز وجامعة القائد الأعظم، ١٩٨٠م)

وفي عام ١٤٠١هـ عقد مؤتمر في دكا ببنغلاديش عنوانه "الندوة الدولية لتطوير الكتاب المدرسي" نظمه معهد البحوث والتربية الإسلامية بدكا بالتعاون مع جامعة الملك عبد العزيز، وفي العام نفسه تم إنشاء المعهد العالمي للفكر الإسلامي في الولايات المتحدة الأمريكية حيث تأسس المعهد قانونيا ولم يبدأ فتح مكاتبه الدائمة للعمل إلا في عام ١٤٠٤هـ حيث تولى المعهد قيادة جهود إسلامية المعرفة بالتنسيق مع مؤسسات التعليم العالي ومراكز البحوث في مختلف مناطق العالم الإسلامي.

ثم عقد مؤتمر بجاكرتا عام ١٤٠٢هـ برعاية اتحاد الجامعات الإسلامية بإندونيسيا والمركز العالمي للتعليم الإسلامي بجامعة أم القرى بمكة المكرمة، وفي العام نفسه عقدت ندوة في إسلام أباد بباكستان عرفت بندوة "إسلامية المعرفة" أسفرت بحوثها

ومداولاتها عن اتفاق على خطة عمل نشرت في كتيب باللغة الانجليزية عنوانها "أسلمة المعرفة".

وفي عام ١٤٠٦هـ نشر كتاب "إسلامية المعرفة: المبادئ العامة – خطة العمل – الإنجازات" والذي أعد مادته الدكتور إسماعيل الفاروقي وحررها باللغة الانجليزية ثم أعاد الدكتور عبد الحميد أبو سليمان تحرير الكتاب مع إضافات عديدة باللغة العربية، وقد اعتبر هذا الكتاب دستورا للعمل في إسلامية المعرفة منذ ذلك الوقت.

وفي عام ١٤٠٧هـ عقد مؤتمر في القاهرة تحت إشراف المركز العام لجمعيات الشبان المسلمين العالمية، وفي العام نفسه عقدت ندوتان إحداهما في مدينة سطيف بالجزائر عنوانها "الإسلام والعلوم الاجتماعية"، والأخرى في الرياض بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية عنوانها "التأصيل الإسلامي للعلوم الاجتماعية".

وتبين في الندوة الأخيرة أن التأصيل الإسلامي لا يمكن تطبيقه في جميع العلوم، حتى التأصيل في العلوم الاجتماعية يحتاج مهارات ومعرفة دقيقة للعلوم الإسلامية، ومن هنا نشأت فكرة التوجيه الإسلامي للعلوم لإمكانية تطبيقه في جميع العلوم.(يالجن، ١٤١٦هـ، ص٨٧)

ثم عقد مؤتمر بعمان في الأردن عام ١٤١١هـ عنوانه "نحو بناء نظرية تربوية إسلامية معاصرة".

بعده عقد مؤتمر في القاهرة عام ١٤١٣هـ بعنوان "التوجيه الإسلامي للعلوم" أقامته جامعة الأزهر بالتعاون مع رابطة الجامعات الإسلامية، وفي العام نفسه عقدت ندوة في الرياض حول مفهوم التأصيل الإسلامي وذلك في رحاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

تلتها ندوة إسلامية المعرفة عقدت في مدينة الخرطوم بالسودان في عام ١٤١٤هـ تحت شعار "نحو برنامج للبحث العلمي في إسلامية العلوم" نظمها معهد إسلامية المعرفة بجامعة الجزيرة.

ثم عقد مؤتمر في القاهرة عام ١٤١٧هـ بعنوان "تطوير مناهج التربية الدينية الإسلامية في التعليم العام بالوطن العربي" أقامته جامعة الأزهر بالتعاون مع رابطة الجامعات الإسلامية، وفي في العام نفسه عقدت بماليزيا ندوة حول إسلامية المعرفة، وذلك في الجامعة الإسلامية العالمية.

أما في عام ١٤١٨هـ فعقدت فيه ندوة حول المعرفة ومسألة الأسلمة نظمها المعهد العالمي للفكر الإسلامي في مدينة شاه علم بماليزيا.

وفي عام ١٤١٩هـ عقد مؤتمر في جامعة اليرموك بعمان في الأردن بعنوان "العلوم التربوية بين الأصالة والمعاصرة".

ثم عقد مؤتمر في جامعة أم القرى بمكة المكرمة عام ١٤٢٧هـ، بعنوان "التربية الإسلامية وبناء المسلم المعاصر" لتعيد الروح في مسيرة التوجيه الإسلامي للعلوم على مستوى الندوات والمؤتمرات ولتواصل جامعة أم القرى دورها الريادي الذي بدأته حينما كانت فرع عن جامعة الملك عبد العزيز.

وفي عام ١٤٣٣هـ عقد مؤتمر بعنوان "أسلمة العلوم المعاصرة وتجديد مناهج الدراسات الإسلامية آفاق وجسور" في ماليزيا برعاية من الجامعة الإسلامية العالمية بكوانتان .

وبعده بعامين عقد المؤتمر الثاني لأسلمة العلوم المعاصرة في عام ١٤٣٥هـ في المكان نفسه وبرعاية الجامعة ذاتها وبا العنوان نفسه

وفي العام الحالي ١٤٣٦هـ يعقد المؤتمر العلمي العالمي الأول لتأصيل العلوم في السودان تقيمه جامعة القرآن الكريم وتأصيل العلوم بعنوان " تأصيل العلوم الواقع والتحديات "

وفي العام نفسه سيعقد المؤتمر الثاني للقرآن الكريم والسنة الشريفة في ماليزيا برعاية من الجامعة الإسلامية العالمية في كوالالمبور بعنوان " الوحي والعلوم في القرن الواحد والعشرين " ومن ضمن محاوره أسلمة العلوم الإنسانية والتطبيقية.

وخلاصة ما توصلت له تلك المؤتمرات والندوات واللقاءات وغيرها في أنحاء مختلفة من العالم الإسلامي تتمثل –حسب رأي الشهري– في الدعوة لتشكيل لجان مؤهلة من ذوي الكفاءات لإعادة بحث ودراسة مختلف العلوم الإنسانية ونقدها ومعالجتها في ضوء التصور الإسلامي، مع العناية بالمصطلحات العلمية من حيث اختيارها، ودعوة الجامعات عموما إلى الاهتمام بمختلف المؤلفات والمناهج الدراسية في هذا الشأن، واستشعار علماء المسلمين لخطورة الغزو الذي يستهدف النيل من هوية الأمة الإسلامية وإلغاء خصوصيتها،وأن الحاجة ملحة لاستنباط مجموعة جديدة من العلوم الإنسانية التي تتفق مناهجها مع الإسلام لتحل محل العلوم الإنسانية الغربية التي تدرس في جامعات البلاد الإسلامية، وهو ما ناشدت به تلك المؤتمرات كافة حكومات العالم الإسلامي في ضرورة تنفيذ توصياتها، ودعم وتشجيع البحوث والدراسات في هذا الميدان، مع نشرها وتوزيعها في أنحاء العالم(٢٠٠٢م، ص٧٦–٧٨)

تجدر الإشارة هنا إلى أن الجامعات الإسلامية عموما والتي تضم كليات للعلوم الاجتماعية أو أقساما لفروعها كان لها دور كبير في التوجيه الإسلامي للعلوم الاجتماعية لشعور القائمين عليها بأنه ليس من المقبول أن يقتصر دور تلك الكليات والأقسام بمجرد نقل نظريات العلوم الاجتماعية دون إخضاعها للنقد والتمحيص، كما أن الهدف من إنشاء تلك الكليات والأقسام لأجل إصلاح توجهات تلك التخصصات، كل ذلك جعل تلك الجامعات تبذل جهودا كبيرة لتنقية العلوم الاجتماعية مما لا يتفق مع الإسلام، وتبنت سياسات واضحة تهدف إلى مزيد من العمل المؤسسي المنظم لتحقيق التوجيه الإسلامي للعلوم الاجتماعية.(رجب، ١٤١٦هـ، ٢٣)

ومن أبرز المؤسسات التي كان قامت بجهود بارزة في مجال التوجيه الإسلامي للعلوم الاجتماعية ما يأتي:–

١– جامعة أم القرى بمكة المكرمة والتي كانت تتبع في بداية نشأتها جامعة الملك عبد العزيز والتي كان لها قصب السبق في هذا الميدان.

٢- جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض وامتازت بجهود نوعية خاصة في الإنتاج العلمي لأقسام العلوم الاجتماعية.

٣- جامعة الأزهر بالقاهرة والتي تميزت جهودها بإقامة المؤتمرات والإنتاج العلمي لمنسوبيها في هذا المجال.

٤- الجامعة الإسلامية العالمية في ماليزيا والتي لا تزال تتوالى جهودها في عقد المؤتمرات الخاصة بالتوجيه الإسلامي حتى اليوم.

٥- جامعة الجزيرة في السودان، وذلك من خلال معهد إسلامية المعرفة التابع للجامعة والذي له جهود كبيرة في مجال التأصيل والتوجيه الإسلامي للعلوم.

إن جهود تلك الجامعات لم تقتصر على عقد المؤتمرات التي تناقش التأصيل والتوجيه الإسلامي للعلوم، بل امتد دورها ليشمل الإنتاج العلمي للأقسام العلمية – سواء من أعضاء هيئة التدريس أو طلاب الدراسات العليا في أطروحاتهم العلمية –، وكذلك في تدريس مقررات تعنى بالتأصيل والتوجيه الإسلامي للعلوم الاجتماعية وخاصة التربوية، كما أن تلك الجامعات دعمت مراكز متخصصة بالتأصيل والتوجيه كما في جامعة أم القرى مثلا، ولمنسوبي تلك الجامعات مشاركات إعلامية مختلفة تخدم ذلك التوجه نحو التأصيل والتوجيه الإسلامي.

يضاف إلى الجهود السابقة للجامعات جهود اتحاد الجامعات الإسلامية التي برزت في التنسيق بين الجامعات الإسلامية لأجل إقامة مؤتمرات حول التوجيه الإسلامي للعلوم.

أيضا المعهد العالمي للفكر الإسلامي لا يستهان بجهوده في هذا المجال خاصة وأن فكرة إنشائه إنما كانت لأجل التوجيه الإسلامي للعلوم.

وكذلك الندوة العالمية للشباب الإسلامي ممثلة في لجنة التأصيل الإسلامي والتي لا تزال تعمل وفق رؤية واضحة لتوجيه العلوم توجيها إسلاميا.

وهناك مجلات رائدة في نشر الدراسات الخاصة بالتوجيه الإسلامي للعلوم كمجلة المسلم المعاصر والمجلة الأمريكية للعلوم الاجتماعية الإسلامية إضافة إلى مجلة التعليم الإسلامي بجامعة أم القرى ومجلة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ومجلة التربية التابعة للأزهر وغيرها من المجلات التربوية والاجتماعية التي تهتم بنشر الدراسات التي لها علاقة بالتأصيل والتوجيه الإسلامي للعلوم الاجتماعية.

* * *

إجراءات الدراسة الميدانية:

تمهيد.

عرض الباحث في هذا الفصل جميع الإجراءات الخاصة بالدراسة الميدانية والتي تحقق من خلالها الإجابة على أسئلة الدراسة الثلاثة الخاصة بآراء عينة الدراسة.

منهج الدراسة .

استخدم الباحث لتحقيق أهداف الدراسة أسلوبين في المنهج الوصفي، الأول وهو المنهج الوصفي الوثائقي للتعرف على تاريخ نشأة جهود الجامعات السعودية في التأصيل والتوجيه الإسلامي للعلوم التربوية، والثاني المنهج الوصفي التحليلي الذي يعتمد على جمع البيانات وتحليلها واستخراج الاستنتاجات منها ذات الدلالة والمغزى بالنسبة للمشكلة المطروحة(عبد الجبار،١٩٨٨م،ص١٤٩)،وذلك بتحليل نتائج الاستبانة المرتبطة بتساؤلات الدراسة الميدانية لمعرفة وجهة نظر أساتذة التربية الإسلامية في تلك الجامعات حول واقع جهود الجامعات نحو التأصيل والتوجيه الإسلامي للعلوم التربوية وأهم معوقات تلك الجهود و المقترحات لتفعيل تلك الجهود.

مجتمع الدراسة .

جميع أعضاء هيئة التدريس رجالاً ونساءً في الجامعات السعودية الذين يحملون مؤهل دكتوراه ويعملون في الأقسام التي يوجد بها مسار التربية الإسلامية. ومجموعهم (٩٦) عضوا موزعين على النحو الآتي :

- الإسلامية بالمدينة المنورة وعددهم(٢٧) عضوا.
- جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض وعددهم(٢٥) عضوا .
- جامعة أم القرى بمكة المكرمة وعددهم(٣٧) عضوا .
- جامعة الملك عبد العزيز بجدة وعددهم(٧) أعضاء .

وذلك حسب إفادة رؤساء الأقسام للباحث هاتفيا .

إن سبب تحديد مجتمع الدراسة بتلك الجامعات فقط لكونها الجامعات التي يوجد بها مسار التربية الإسلامية في أقسامها العلمية دون غيرها من الجامعات الأخرى، ولكون التأصيل والتوجيه الإسلامي في صميم تخصص التربية الإسلامية دون غيره من التخصصات التربوية الأخرى.

عينة الدراسة.

طبق الباحث دراسته على جميع أعضاء هيئة التدريس، ودخل التحليل الإحصائي(٥٨) نسخة من أداة البحث والتي تمثل أكثر من نصف مجتمع الدراسة، نظرا لصعوبة الحصول على إجابات جميع مجتمع الدراسة إما لعدم تعاون بعضهم أو لعدم تواجده بسبب الإعارة أو التفرغ العلمي في أثناء تطبيق الدراسة أو لكون إجابته للاستبانة ناقصة حيث استبعدت (١٥استبانة) إجاباتها غير مكتملة، ولكون نصف مجتمع الدراسة يعتبر في رأي الباحث ممثلا عن مجتمع الدراسة بكامله نظرا لتجانس التخصصات العلمية في الجملة.

أداة الدراسة.

أعد الباحث استبانة مكونة من ثلاثة محاور على النحو الآتي : –

- المحور الأول : وبلغ مجموع عباراته في صورته الأولية قبل التحكيم (٥٣) عبارة، وفي صورته النهائية بعد التحكيم (٣٢) عبارة، وتدور فقرات هذا المحور حول واقع بحوث التأصيل و التوجيه الإسلامي للعلوم التربوية في جامعات المملكة العربية السعودية.
- المحور الثاني : وبلغ مجموع عباراته في صورته الأولية قبل التحكيم (٣٥) عبارة، وفي صورته النهائية بعد التحكيم (٢٦) عبارة، وتدور فقرات هذا المحور حول أهم المعوقات التي تواجه الباحثين في التأصيل والتوجيه الإسلامي للعلوم التربوية.

▪ المحور الثالث : وبلغ مجموع عباراته في صورته الأولية قبل التحكيم (٢١) عبارة وفي صورته النهائية بعد التحكيم (٢٢) عبارة، وتدور فقرات هذا المحور حول أهم المقترحات لتعزيز بحوث التأصيل والتوجيه الإسلامي للعلوم التربوية.

صدق أداة الدراسة .

تم التأكد من صدق الأداة بطريقتين :-

الأولى :صدق المحكمين .

حيث عرض الباحث أداة الدراسة في صورتها الأولية (أنظر الملحق رقم ١) المكونة من (١٠٩) عبارات على مجموعة من المحكمين (أنظر الملحق رقم ٢) وتم الأخذ بآرائهم حيث حذفت (٢٩) عبارة وعدلت بعض العبارات لغويا ليصبح عدد العبارات بعد التحكيم هو (٨٠) عبارة. (أنظر الملحق رقم ٣)

الثانية : صدق الاتساق الداخلي.

بلغ معامل الاتساق الداخلي (٠١،٠) وهي نسبة تؤكد صدق الأداة وإمكانية الوثوق بنتائجها.

والجدول الآتي رقم (١) يوضح معامل الاتساق الداخلي

جدول رقم (١) معاملات ارتباط بنود المحاور والدرجة الكلية لها

م	محاور الدراسة	معامل الارتباط
المحور الأول: البعد الأول:واقع الباحثين من ناحية الكفايات اللازمة لهم في هذا المجال		
١.	معرفتهم جيدة للعلوم التربوية	٠،٧٣٠
٢.	إطلاعهم واسع على الفكر التربوي الإسلامي	٠،٨٢٥
٣.	قادرون على الاستدلال أو الاستنباط من مصادر التشريع الإسلامي	٠،٨١٧
٤.	إطلاعهم جيد على الفكر التربوي الغربي	٠،٧١١
٥.	منصفون في نقدهم للفكر التربوي الغربي	٠،٧٥٠
٦.	يسعون لتحقيق مصالح شرعي لا شخصية فيما يكتبون	٠،٦١٩
٧.	يميزون بين مصادر المعرفة في الإسلام وعند الغرب	٠،٦٣٥
٨.	غزارة إنتاجهم في هذا المجال	٠،٧٩٥
٩.	ملتزمون بطريقة علماء الشريعة في الاستنباط من النص الشرعي أو الاستدلالي به	٠،٧٥٣

م	محاور الدراسة	معامل الارتباط
١٠.	يحرصون على الرجوع لكتب التفسير الصحيحة	٠,٧٦٥
١١.	يتواصلون مع أصحاب التخصصات الشرعية فيما تدعو الحاجة له	٠,٦٨٤
١٢.	قادرون على الربط بين التنظير والتطبيق	٠,٧٨١
١٣.	مدركون للتصور الإسلامي للإنسان والمجتمع والكون والحياة	٠,٦٨٥
١٤.	قادرون على نقد العلوم التربوية الحديثة من منظور إسلامي	٠,٨٠٦
١٥.	يتضح عندهم بشكل جيد مفهوم التأصيل والتوجيه الإسلامي للعلوم التربوية	٠,٧٥٩
البعد الثاني: واقع المحتوى والمنهج في هذا المجال		
١.	يتناول موضوعات تربوية تفيد عامة المجتمع	٠,٥٩٣
٢.	يعرض ما كتب في العلوم التربوية على مصادر التربية الإسلامية	٠,٦٣٢
٣.	يخلو من المصطلحات غير العربية	٠,٥٦٧
٤.	يخلو من التبعية الفكرية للغرب	٠,٦٠٧
٥.	يتحقق من ثبوت صحة النص الشرعي فيه عند الرجوع إليه في مسائل التربية	٠,٦١٤
٦.	يتحقق من الفهم الصحيح للنص الشرعي عند الاستشهاد به في مسائل التربية	٠,٥٩٨
٧.	يعرض بوضوح التصور الإسلامي لموضوعات العلوم التربوية	٠,٦٧١
٨.	يتفق العقل فيه مع الوحي	٠,٥٥٦
٩.	يسهم في تقديم الإسلام باعتباره محوراً للحضارات	٠,٥٣٤
١٠.	يستوعب العلوم التربوية الحديثة	٠,٦٢٩
١١.	يحقق أهداف التأصيل والتوجيه الإسلامي للعلوم التربوية	٠,٦٥٩
١٢.	يستبعد المفاهيم والأفكار المتناقضة مع الإسلام	٠,٦٢٣
١٣.	يبرز تراث الفكر التربوي الإسلامي	٠,٦٧٣
١٤.	يتضح فيه معالم منهجية التأصيل والتوجيه الإسلامي للعلوم التربوية	٠,٦٨٣
١٥.	يتناول النظريات التربوية الغربية والإسلامية على حد سواء	٠,٥٤٧
١٦.	يتحقق من كون الفكر التربوي عند علماء المسلمين غير متأثر بفكر غير إسلامي	٠,٦٦٧
١٧.	يميز بين المفاهيم الإسلامية وغيرها من الفلسفات الأخرى	٠,٦٢٠
المحور الثاني: أهم المعوقات التي تواجه الباحثين في التأصيل والتوجيه الإسلامي للعلوم التربوية		
١.	الاعتقاد السائد بغربية العلوم التربوية	٠,٦٤٨
٢.	قلة المعرفة بتراث الأمة الإسلامية وتاريخها	٠,٦٣٦
٣.	قلة الوعي بأهمية العلم والإبداع في المجتمعات الإسلامية	٠,٥٦٨
٤.	قلة المعلومات الصحيحة	٠,٥٢١
٥.	التراخي في تعريف العلوم التربوية	٠,٥١٧
٦.	سطحية المعالجة في كثير من الكتابات التي تعنى بهذا المجال	٠,٦٩٧
٧.	ضعف العمل المؤسسي في هذا المجال	٠,٦٤٣

م	محاور الدراسة	معامل الارتباط
٨.	ضعف التمسك بحقيقة الدين الإسلامي	٠,٦٨٤
٩.	الانبهار بالفكر الغربي الوافد خاصة أطره العلمية التي تسيطر على النظم التربوية فيه	٠,٧٠٦
١٠.	التخلف الشامل في حياة الأمة الإسلامية	٠,٧١٠
١١.	ضعف الوعي بأهمية هذا المجال	٠,٨١٢
١٢.	ضعف الدعم والتشجيع له في العالم الإسلامي	٠,٧٧٨
١٣.	الاختلافات المذهبية في المجتمع الإسلامي	٠,٦١٠
١٤.	تعرض التاريخ الإسلامي للتزييف والدس والافتراء	٠,٧٩٨
١٥.	تخرج معظم المتخصصين في التربية من جامعات أجنبية غير مسلمة	٠,٦٧٣
١٦.	ظهور مؤلفات تحمل عناوين إسلامية لكنها تحارب كل ما هو إسلامي	٠,٥٩٨
١٧.	كثرة الترجمة والنقل من المؤلفات التربوية الغربية بلا ضوابط شرعية	٠,٨٠٠
١٨.	غياب الرؤية المنهجية الواضحة له	٠,٨٣٢
١٩.	غياب السياسة التعليمية العامة الملزمة له	٠,٧٥٤
٢٠.	خضوع الأنظمة التربوية لروح التربية الغربية في كثير من البلاد الإسلامية	٠,٨٠٤
٢١.	هيمنة الثقافة الغربية التي تسعى لرفض الثوابت الإسلامية	٠,٧٧٩
٢٢.	الغزو الفكري للمناهج التعليمية والتربوية	٠,٨٢٨
٢٣.	ضعف المعرفة بإسهامات علماء المسلمين فيما يتصل بموضوعات وقضايا علوم التربية	٠,٦٩٧
٢٤.	ضعف التمكن بالأصول والمبادئ الإسلامية ذات الصلة بموضوعات التربية	٠,٧٦٠
٢٥.	الغموض في مفهومه	٠,٥٨٦
٢٦.	تخوف الباحثين من الدخول في هذا النوع من الدراسات حتى لا يقع في الخطأ	٠,٥٥٣
المحور الثالث: أهم المقترحات لتعزيز جهود التأصيل والتوجيه الإسلامي للعلوم التربوية		
١.	دعم وتشجيع الباحثين في هذا المجال	٠,٥٦٧
٢.	إنشاء مراكز بحثية متخصصة في هذا المجال	٠,٨١٨
٣.	وضع قواميس لمفاهيم إسلامية خاصة بالمصطلحات التربوية	٠,٧٦٢
٤.	إعداد علماء وباحثين متخصصين في هذا المجال	٠,٨٤٠
٥.	تكوين قاعدة بيانات بالمراجع فيه	٠,٨٣٩
٦.	تنظيم مؤتمرات وندوات دورية تتناول مختلف جوانبه	٠,٨٦٤
٧.	إيجاد حوار مباشر بين المتخصصين في العلوم التربوية والعلوم الشرعية وصولاً إلى نقطة التقاء يتم على ضوئها تأصيل وتوجيه العلوم التربوية	٠,٨٥٦
٨.	فهرسة آيات القرآن الكريم المتصلة بالعلوم التربوية وتصنيفها موضوعياً بطريقة تفصيلية مع ما جاء في تفسيرها عند المفسرين المعتمدين ؛ليسهل على الباحثين استنباط التصور الإسلامي المنبثق عنها	٠,٨١٢

م	محاور الدراسة	معامل الارتباط
٩.	فهرسة أحاديث السنة النبوية المتصلة بالعلوم التربوية وتصنيفها موضوعياً بطريقة تفصيلية مع ما جاء في تفسيرها عند المفسرين المعتمدين ليسهل على الباحثين استنباط التصور الإسلامي المنبثق عنها	٠,٦٢٩
١٠.	مراجعة وتحليل إسهامات علماء المسلمين في العلوم التربوية لوضع رؤية منطلقة من التصور الإسلامي للتربية	٠,٦٧٣
١١.	وضع منهجية علمية متفق عليها في هذا المجال	٠,٦٢٠
١٢.	نشر الوعي بأهميته لدى جميع المتخصصين في التربية من خلال الوسائل المختلفة	٠,٨٢٢
١٣.	توجيه بحوث الدراسات العليا التربوية نحو هذا المجال	٠,٧٦٧
١٤.	وضع خارطة بحثية إرشادية له تساعد الباحثين في اختيار الموضوعات الأهم في ذلك ثم المهم	٠,٨٤٩
١٥.	التوصل إلى اتفاق على المسلمات التربوية المنبثقة من التصور الإسلامي الصحيح للكون والحياة والإنسان والمجتمع يهتدي بها في تحليل ونقد موضوعات العلوم التربوية	٠,٩٠٨
١٦.	ضرورة توافر الكفايات اللازمة عند الباحثين في هذا المجال	٠,٨٥٠
١٧.	أهمية معرفة الأصول والمبادئ الإسلامية المتصلة بموضوعات العلوم التربوية	٠,٨٤٧
١٨.	جمع إسهامات علماء المسلمين فيما يتصل بموضوعات وقضايا العلوم التربوية مع نقدها	٠,٨٥١
١٩.	عقد لقاءات بين المتخصصين في العلوم الشرعية وبين المهتمين بهذا المجال لتوظيف خبراتهم وتخصصهم فيه	٠,٨٣٨
٢٠.	مشاركة هيئة دولية إسلامية أو مؤسسة متخصصة لرعايته	٠,٨١٧
٢١.	زيادة فاعلية المؤسسات القائمة حالياً كالمعهد العالمي للفكر الإسلامي وجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في هذا المجال	٠,٦٩٠
٢٢.	تشجيع نشر البحوث في هذا المجال	٠,٨٤٢

من الجدول السابق يتضح أن جميع العبارات دالة عند مستوى (٠,٠١)، وهو ما يوضح أن جميع الفقرات المكونة لمحاور استبانة الدراسة تتمتع بدرجة صدق عالية، تجعلها صالحة للتطبيق الميداني.

ثبات أداة الدراسة .

للتحقق من الثبات لمفردات محاور الدراسة تم استخدام معامل ألفا كرونباخ وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول رقم (٢) التالي:

جدول (٢) معاملات ثبات ألفا كرونباخ لمحاور الدراسة

المحور	عدد البنود	معامل ثبات ألفا كرونباخ
المحور الأول: البعد الأول:واقع الباحثين من ناحية الكفايات اللازمة لهم في هذا المجال	١٥	٠,٩٤١
البعد الثاني:واقع المحتوى والمنهج في هذا المجال	١٧	٠,٩٣٤
المحور الثاني: أهم المعوقات التي تواجه الباحثين في التأصيل والتوجيه الإسلامي للعلوم التربوية	٢٦	٠,٩٥٥
المحور الثالث: أهم المقترحات لتعزيز جهود التأصيل والتوجيه الإسلامي للعلوم التربوية	٢٢	٠,٩٧١
معامل الثبات الكلي	٨٠	٠,٩٦٠

من الجدول السابق يتضح أن جميع معاملات الثبات مرتفعة، مما يدل على صلاحية الاستبانة للتطبيق الميداني.

وقسمت الإجابات لجميع أسئلة الاستبانة وفق ما ورد في الجدول رقم (٣)

جدول (٣) توزيع للفئات وفق التدرج المستخدم في أداة البحث

الوصف	مدى المتوسطات
موافق بشدة	من ٣,٢٦–٤,٠٠
موافق	من ٢,٥١– ٣,٢٥
غير موافق	من ١,٧٦–٢,٥٠
غير موافق إطلاقاً	من ١,٠٠–١,٧٥

أساليب المعالجة الإحصائية:

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي تم تجميعها، فقد تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعيةStatistical Package for Social Sciences والتي يرمز لها اختصاراً بالرمز (SPSS)، وتم استخدام المقاييس الإحصائية التالية:

١. معامل الارتباط بيرسون، لقياس صدق أداة الدراسة.

٢. معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة

٣. التكرارات والنسب المئوية للتعرف على الخصائص الشخصية والوظيفية لأفراد عينة الدراسة، وتحديد استجابات أفرادها تجاه عبارات المحاور الرئيسة التي تتضمنها أداة الدراسة.

٤. المتوسط الحسابي "Mean" وذلك لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات أفراد الدراسة على كل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة الأساسية، مع العلم بأنه يفيد في ترتيب العبارات حسب أعلى متوسط حسابي موزون.

٥. تم استخدام (تحليل التباين الأحادي) للتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات أفراد الدراسة نحو محاور الدراسة باختلاف متغيراتهم الوظيفية التي تنقسم إلى أكثر من فئتين.

٦. تم استخدام اختبار (LSD) لتحديد صالح الفروق بين فئات المتغيرات الشخصية والوظيفية التي تنقسم إلى أكثر من فئتين، وذلك إذا ما وضح تحليل التباين وجود فروق بين فئات هذه المتغيرات

* * *

عرض وتحليل نتائج الدراسة

تمهيد.

في هذا الفصل عرض الباحث خصائص أفراد عينة الدراسة و جواب السؤال الثاني والثالث والرابع والخامس من أسئلة الدراسة وذلك على النحو الآتي :

أولاً: النتائج الخاصة بخصائص أفراد مجتمع الدراسة

١- الرتبة العلمية :

جدول رقم (٤) : توزيع أفراد الدراسة وفق الرتبة العلمية

الرتبة العلمية	التكرار	النسبة
أستاذ	١٠	١٧,٢
أستاذ مشارك	١٧	٢٩,٣
أستاذ مساعد	٣١	٥٣,٤
المجموع	٥٨	١٠٠%

حيث جاءت رتبة (أستاذ مساعد) بنسبة أعلى ثم (أستاذ مشارك) ثم (أستاذ) وهي نتيجة طبيعية تتفق مع واقع هرم الرتبة العلمية في تلك الجامعات .

٢- سنوات الخبرة :

جدول رقم (٥) : توزيع أفراد الدراسة وفق سنوات العمل بالجامعة

سنوات العمل بالجامعة	التكرار	النسبة
أكثر من ١٠ سنوات	٣١	٥٣,٤
من ٥ إلى ١٠ سنوات	١٦	٢٧,٦
أقل من ٥ سنوات	١١	١٩,٠
المجموع	٥٨	١٠٠%

حيث جاءت السنوات التي هي (أكثر من ١٠ سنوات) بنسبة أعلى ثم (من ٥-١٠ سنوات) ثم (أقل من ٥سنوات).

٣- الجامعة :

جدول رقم (٦) : توزيع أفراد الدراسة وفق الجامعة التي تعمل فيها حالياً

سنوات العمل بالجامعة	التكرار	النسبة
جامعة الملك عبد العزيز	٤	٦,٩
جامعة أم القرى	٢١	٣٦,٢
الجامعة الإسلامية	١٣	٢٢,٤
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية	٢٠	٣٤,٥
المجموع	٥٨	١٠٠%

وقد احتلت جامعة أم القرى أعلى نسبة في استجابة أفرادها تلتها جامعة الإمام ثم الجامعة الإسلامية ثم جامعة الملك عبد العزيز . وهذه النسب متفقة مع أعداد أعضاء هيئة التدريس فيها.

ثانياً: النتائج الخاصة بتساؤلات الدراسة الميدانية :

السؤال الثاني : ما واقع بحوث التأصيل والتوجيه الإسلامي للعلوم التربوية في جامعات المملكة العربية السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها ؟

للتعرف على واقع جهود التأصيل والتوجيه الإسلامي للعلوم التربوية في جامعات المملكة العربية السعودية قام الباحث بحساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية لعبارات محور (واقع جهود التأصيل والتوجيه الإسلامي للعلوم التربوية في جامعات المملكة العربية السعودية)، واعتبر الباحث المتوسط الحسابي (٣، ٢٠) درجة هو الحد الأدنى في مقياس القوة في ذلك الواقع وما نقص عنه فهو مؤشر ضعف، وقد جاءت النتائج كما توضحها الجداول الآتية:

- **البعد الأول: واقع الباحثين.**

جدول رقم (٧): استجابات أفراد الدراسة على عبارات محور واقع الباحثين مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة

رقم العبارة	العبارة	التكرار	درجة الموافقة				المتوسط الحسابي	الرتبة
		%	غير موافق إطلاقاً	غير موافق	موافق	موافق بشدة		
١٣	مدركون للتصور الإسلامي للإنسان والمجتمع والكون والحياة	ك		٤	٣١	٢٣	٣,٣٣	١
		%		٦,٩	٥٣,٤	٣٩,٧		
٧	يميزون بين مصادر المعرفة في الإسلام وعند الغرب	ك		٧	٣٢	١٩	٣,٢١	٢
		%		١٢,١	٥٥,٢	٣٢,٨		
٦	يسعون لتحقيق مصالح شرعية لا	ك		٦	٣٥	١٧	٣,١٩	٣

رقم العبارة	العبارة	التكرار	درجة الموافقة				المتوسط الحسابي	الرتبة
			غير موافق إطلاقاً	غير موافق	موافق	موافق بشدة		
	شخصية فيما يكتبون	%		١٠٫٣	٦٠٫٣	٢٩٫٣		
١	معرفتهم جيدة للعلوم التربوية	ك		٧	٣٧	١٤	٣٫١٢	٤
		%		١٢٫١	٦٣٫٨	٢٤٫١		
١٠	يحرصون على الرجوع لكتب التفسير الصحيحة	ك	١	٧	٣٥	١٥	٣٫١٠	٥
		%	١٫٧	١٢٫١	٦٠٫٣	٢٥٫٩		
١٥	يتضح عندهم بشكل جيد مفهوم التأصيل والتوجيه الإسلامي للعلوم التربوية	ك		٩	٣٥	١٤	٣٫٠٩	٦
		%		١٥٫٥	٦٠٫٣	٢٤٫١		
٣	قادرون على الاستدلال أو الاستنباط من مصادر التشريع الإسلامي	ك	١	١١	٣٣	١٣	٣٫٠٠	٧
		%	١٫٧	١٩٫٠	٥٦٫٩	٢٢٫٤		
١٤	قادرون على نقد العلوم التربوية الحديثة من منظور إسلامي	ك		١١	٣٦	١١	٣٫٠٠	٨
		%		١٩٫٠	٦٢٫١	١٩٫٠		
٢	اطلاعهم واسع على الفكر التربوي الإسلامي	ك		١٢	٣٦	١٠	٢٫٩٧	٩
		%		٢٠٫٧	٦٢٫١	١٧٫٢		
١١	يتواصلون مع أصحاب التخصصات الشرعية فيما تدعوا الحاجة له	ك	١	١٥	٢٩	١٣	٢٫٩٣	١٠
		%	١٫٧	٢٥٫٩	٥٠٫٠	٢٢٫٤		
٥	منصفون في نقدهم للفكر التربوي الغربي	ك	١	١٤	٣٢	١١	٢٫٩١	١١
		%	١٫٧	٢٤٫١	٥٥٫٢	١٩٫٠		
١٢	قادرون على الربط بين التنظير والتطبيق	ك		١٩	٢٩	١٠	٢٫٨٤	١٢
		%		٣٢٫٨	٥٠٫٠	١٧٫٢		
٩	ملتزمون بطريقة علماء الشريعة في الاستنباط من النص الشرعي أو الاستدلالي به	ك	٢	١٦	٢٩	١١	٢٫٨٤	١٣
		%	٣٫٤	٢٧٫٦	٥٠٫٠	١٩٫٠		
٤	اطلاعهم جيد على الفكر التربوي الغربي	ك	١	٢٤	٢٤	٩	٢٫٧١	١٤
		%	١٫٧	٤١٫٤	٤١٫٤	١٥٫٥		
٨	غزارة إنتاجهم في هذا المجال	ك	٤	٢٤	٢٣	٧	٢٫٥٧	١٥
		%	٦٫٩	٤١٫٤	٣٩٫٧	١٢٫١		
	المتوسط العام						٢٫٩٩	

* درجة المتوسط الحسابي من (٤٫٠٠).

يتبين مما سبق أن استجابات أفراد مجتمع الدراسة جاءت بالموافقة على توفر الكفايات اللازمة عند الباحثين في مجال التأصيل والتوجيه الإسلامي ؛إذ بلغ المتوسط العام لاستجاباتهم(٢، ٩٩). وهذا يعني توفر الكفايات اللازمة بدرجة مقبولة وإن كانت ليست عالية .

وبإعادة النظر في الجدول ذاته يتضح أن العبارات التالية حظيت بالاهتمام وهي بالترتيب:

١- مدركون للتصور الإسلامي للإنسان والمجتمع والكون والحياة حسب رأي العينة بمتوسط حسابي مقداره (٣,٣٣) .

٢- يميزون بين مصادر المعرفة في الإسلام وعند الغرب بمتوسط حسابي مقداره (٣,٢١) .

ويرجع الباحث السبب إلى اشتمال محتوى المقررات التي تدرس في مرحلتي الماجستير والدكتوراه في التربية الإسلامية على ذلك الأمر وتجليته بوضوح.

كما يتضح أن العبارات التالية لم تحظ بالاهتمام الكافي وهي بالترتيب:

١- غزارة إنتاجهم في هذا المجال، بمتوسط حسابي بلغ (٢,٥٧) .

٢- اطلاعهم جيد على الفكر التربوي الغربي، بمتوسط حسابي بلغ (٢,٧١) .

ويعزى سبب عدم اهتمامهم بما سبق إلى عوامل عدة ذكرها الباحث في محور المعوقات الآتي لاحقا، أما ضعف اطلاعهم على الفكر التربوي الغربي فناتج -حسب رأي الباحث- إلى ضعف حركة الترجمة للعربية في هذا المجال، وضعف إلمام كثير من الباحثين باللغة الإنجليزية .

البعد الثاني: واقع المحتوى والمنهج.

جدول رقم (٨): استجابات أفراد الدراسة على عبارات محور واقع المحتوى والمنهج مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة

رقم العبارة	العبارة	التكرار	غير موافق إطلاقاً	غير موافق	موافق	موافق بشدة	المتوسط الحسابي	الرتبة
١٢	يستبعد المفاهيم والأفكار المتناقضة مع الإسلام	ك		٢	٣٩	١٧	٣٫٢٦	١
		%		٣٫٤	٦٧٫٢	٢٩٫٣		
١٣	يبرز تراث الفكر التربوي الإسلامي	ك		٦	٣٦	١٦	٣٫١٧	٢
		%		١٠٫٣	٦٢٫١	٢٧٫٦		
١٤	يتضح فيه معالم منهجية التأصيل والتوجيه الإسلامي للعلوم التربوية	ك		٦	٣٧	١٥	٣٫١٦	٣
		%		١٠٫٣	٦٣٫٨	٢٥٫٩		
٩	يسهم في تقديم الإسلام باعتباره محوراً للحضارات	ك		٦	٣٨	١٤	٣٫١٤	٤
		%		١٠٫٣	٦٥٫٥	٢٤٫١		
١٧	يميز بين المفاهيم الإسلامية وغيرها من الفلسفات الأخرى	ك		٦	٣٨	١٤	٣٫١٤	٥
		%		١٠٫٣	٦٥٫٥	٢٤٫١		
٥	يتحقق من ثبوت صحة النص الشرعي فيه عند الرجوع إليه في مسائل التربية	ك		٨	٣٤	١٦	٣٫١٤	٦
		%		١٣٫٨	٥٨٫٦	٢٧٫٦		
٢	يعرض ما كتب في العلوم التربوية على مصادر التربية الإسلامية	ك		٧	٣٦	١٥	٣٫١٤	٧
		%		١٢٫١	٦٢٫١	٢٥٫٩		
٨	يتفق العقل فيه مع الوحي	ك		٧	٣٦	١٤	٣٫١٢	٨
		%		١٢٫١	٦٢٫١	٢٤٫١		
١١	يحقق أهداف التأصيل والتوجيه الإسلامي للعلوم التربوية	ك		٧	٣٧	١٤	٣٫١٢	٩
		%		١٢٫١	٦٣٫٨	٢٤٫١		
١	يتناول موضوعات تربوية تفيد عامة المجتمع	ك		٩	٣٤	١٥	٣٫١٠	١٠
		%		١٥٫٥	٥٨٫٦	٢٥٫٩		
٦	يتحقق من الفهم الصحيح للنص الشرعي عند الاستشهاد به في مسائل التربية	ك		٧	٤٠	١١	٣٫٠٧	١١
		%		١٢٫١	٦٩٫٠	١٩٫٠		

رقم العبارة	العبارة	التكرار	درجة الموافقة				المتوسط الحسابي	الرتبة
		%	غير موافق أطلاقاً	غير موافق	موافق	موافق بشدة		
٧	يعـرض بوضـوح التـصور الإسـلامي لموضوعات العلوم التربوية	ك		٧	٤٠	١١	٣,٠٧	١٢
		%		١٢,١	٦٩,٠	١٩,٠		
١٦	يتحقـق مـن كـون الفكـر التربـوي عنـد علماء المسلمين غير متأثر بفكر غير إسلامي	ك		٩	٣٨	١١	٣,٠٣	١٣
		%		١٥,٥	٦٥,٥	١٩,٠		
٤	يخلو من التبعية الفكرية للغرب	ك		١٢	٣٢	١٤	٣,٠٣	١٤
		%		٢٠,٧	٥٥,٢	٢٤,١		
١٠	يستوعب العلوم التربوية الحديثة	ك		١٢	٣٨	٨	٢,٩٣	١٥
		%		٢٠,٧	٦٥,٥	١٣,٨		
٣	يخلو من المصطلحات غير العربية	ك		٢١	٢٧	١٠	٢,٨١	١٦
		%		٣٦,٢	٤٦,٦	١٧,٢		
١٥	يتنـاول النظريـات التربويـة الغربيـة والإسلامية على حد سواء	ك	٢	١٧	٣٠	٩	٢,٧٩	١٧
		%	٣,٤	٢٩,٣	٥١,٧	١٥,٥		
المتوسط العام							٣,١٠	

* درجة المتوسط الحسابي من (٤,٠٠).

يتبين مما سبق أن استجابات أفراد مجتمع الدراسة جاءت بالموافقة على أن الباحثين تناولوا موضوع التأصيل والتوجيه الإسلامي للعلوم التربوية في بحوثهم ؛إذ بلغ المتوسط العام لاستجاباتهم(٣,١٠). وهذا يعني أن هذا الموضوع من الموضوعات التي حظيت بالاهتمام.

وبإعادة النظر في الجدول ذاته يتضح أن العبارات التالية حظيت بالاهتمام وهي بالترتيب:

١- يستبعد المفاهيم والأفكار المتناقضة مع الإسلام، بمتوسط حسابي مقداره (٣,٢٦) .

٢- يبرز تراث الفكر التربوي الإسلامي، بمتوسط حسابي مقداره (٣,١٧) .

ويفسر ذلك بما سبق من اشتمال محتوى المقررات التي تدرس في مرحلتي الماجستير والدكتوراه في التربية الإسلامية على ذلك الأمر وتجليته بوضوح.

كما أن العبارات التالية لم تحظ بالاهتمام وهي بالترتيب:

١- يتناول النظريات التربوية الغربية والإسلامية على حد سواء، بمتوسط حسابي مقداره (٢,٧٩) .

٢- يخلو من المصطلحات غير العربية، بمتوسط حسابي مقداره (٢,٨١) .

ويعود السبب – حسب رأي الباحث – إلى ما سبق في واقع الباحثين من ضعف حركة الترجمة للعربية في هذا المجال، وضعف إلمام كثير من الباحثين باللغة الإنجليزية .

السؤال الثالث : ما أهم المعوقات التي تواجه الباحثين في جامعات المملكة العربية السعودية نحو التأصيل والتوجيه الإسلامي للعلوم التربوية كما يرى ذلك أساتذة التربية الإسلامية في تلك الجامعات ؟

للتعرف على أهم المعوقات التي تواجه الباحثين في التأصيل والتوجيه الإسلامي للعلوم التربوية قام الباحث بحساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية لعبارات محور أهم المعوقات التي تواجه الباحثين في التأصيل والتوجيه الإسلامي للعلوم التربوية، واعتبر الباحث المتوسط الحسابي (٣، ٢٠) هو أقل متوسط يمكن من خلاله اعتبار المعوق له قوة تأثير في الجهود المبذولة في هذا المجال، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (٩): استجابات أفراد الدراسة على عبارات محور أهم المعوقات التي تواجه الباحثين في التأصيل والتوجيه الإسلامي للعلوم التربوية مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة

رقم العبارة	العبارة	التكرار	درجة الموافقة				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		%	غير موافق إطلاقاً	غير موافق	موافق	موافق بشدة			
٧	ضعف العمل المؤسسي في هذا المجال	ك	١	٥	٢٣	٢٩	٣,٣٨	٠,٧٢١	١
		%	١,٧	٨,٦	٣٩,٧	٥٠,٠			
١٢	ضعف الدعم والتشجيع له في العالم الإسلامي	ك		٥	٣١	٢٢	٣,٢٩	٠,٦٢٢	٢
		%		٨,٦	٥٣,٤	٣٧,٩			
٢٣	ضعف المعرفة بإسهامات علماء المسلمين فيما يتصل بموضوعات وقضايا علوم التربية	ك	١	٧	٢٧	٢٢	٣,٢٣	٠,٧٣٢	٣
		%	١,٧	١٢,١	٤٦,٦	٣٧,٩			
١٤	تعرض التاريخ الإسلامي للتزييف والدس والافتراء	ك	١	٦	٣٠	٢١	٣,٢٢	٠,٧٠٢	٤
		%	١,٧	١٠,٣	٥١,٧	٣٦,٢			
١٧	كثرة الترجمة والنقل من المؤلفات التربوية الغربية بلا ضوابط شرعية	ك	١	٤	٣٤	١٩	٣,٢٢	٠,٦٥٠	٥
		%	١,٧	٦,٩	٥٨,٦	٣٢,٨			
٢	قلة المعرفة بتراث الأمة الإسلامية وتاريخها	ك		١٠	٢٦	٢٢	٣,٢١	٠,٧٢٠	٦
		%		١٧,٢	٤٤,٨	٣٧,٩			
٢٢	الغزو الفكري للمناهج التعليمية والتربوية	ك	١	٤	٣٥	١٧	٣,١٩	٠,٦٣٩	٧
		%	١,٧	٦,٩	٦٠,٣	٢٩,٣			
١٨	غياب الرؤية المنهجية الواضحة له	ك	١	٧	٢٩	٢٠	٣,١٩	٠,٧١٨	٨
		%	١,٧	١٢,١	٥٠,٠	٣٤,٥			
٢٤	ضعف التمكن بالأصول والمبادئ الإسلامية ذات الصلة بموضوعات التربية	ك	١	٥	٣٣	١٨	٣,١٩	٠,٦٦٧	٩
		%	١,٧	٨,٦	٥٦,٩	٣١,٠			
١٣	الاختلافات المذهبية في المجتمع الإسلامي	ك		١٠	٢٧	٢١	٣,١٩	٠,٧١٢	١٠
		%		١٧,٢	٤٦,٦	٣٦,٢			

رقم العبارة	العبارة	التكرار	درجة الموافقة				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		%	غير موافق إطلاقاً	غير موافق	موافق	موافق بشدة			
٦	سطحية المعالجة في كثير من الكتابات التي تعنى بهذا المجال	ك		٨	٣١	١٩	٣,١٩	٠,٦٦١	١١
		%		١٣,٨	٥٣,٤	٣٢,٨			
١١	ضعف الوعي بأهمية هذا المجال	ك		٩	٣٠	١٩	٣,١٧	٠,٦٧٩	١٢
		%		١٥,٥	٥١,٧	٣٢,٨			
٢٠	خضوع الأنظمة التربوية لروح التربية الغربية في كثير من البلاد الإسلامية	ك	١	٧	٣١	١٨	٣,١٦	٠,٧٠٢	١٣
		%	١,٧	١٢,١	٥٣,٤	٣١,٠			
٢١	هيمنة الثقافة الغربية التي تسعى لرفض الثوابت الإسلامية	ك	١	٧	٣٢	١٧	٣,١٤	٠,٦٩٣	١٤
		%	١,٧	١٢,١	٥٥,٢	٢٩,٣			
١٩	غياب السياسة التعليمية العامة الملزمة له	ك	١	٩	٢٩	١٨	٣,١٢	٠,٧٣٤	١٥
		%	١,٧	١٥,٥	٥٠,٠	٣١,٠			
٢٦	تخوف الباحثين من الدخول في هذا النوع من الدراسات حتى لا يقع في الخطأ	ك		٩	٣٣	١٥	٣,١١	٠,٦٤٦	١٦
		%		١٥,٥	٥٦,٩	٢٥,٩			
٣	قلة الوعي بأهمية العلم والإبداع في المجتمعات الإسلامية	ك	١	١٢	٢٦	١٩	٣,٠٩	٠,٧٧٩	١٧
		%	١,٧	٢٠,٧	٤٤,٨	٣٢,٨			
١٠	التخلف الشامل في حياة الأمة الإسلامية	ك		١٤	٢٥	١٩	٣,٠٩	٠,٧٥٦	١٨
		%		٢٤,١	٤٣,١	٣٢,٨			
٩	الانبهار بالفكر الغربي الوافد خاصة أطره العلمية التي تسيطر على النظم التربوية فيه	ك		١٣	٣٠	١٥	٣,٠٣	٠,٧٠٠	١٩
		%		٢٢,٤	٥١,٧	٢٥,٩			
١	الاعتقاد السائد بغربية العلوم التربوية	ك	١	١٥	٢٣	١٩	٣,٠٣	٠,٨١٦	٢٠
		%	١,٧	٢٥,٩	٣٩,٧	٣٢,٨			
٢٥	الغموض في مفهومه	ك		١٠	٣٧	١٠	٣,٠٠	٠,٥٩٨	٢١
		%		١٧,٢	٦٣,٨	١٧,٢			
٨	ضعف التمسك بحقيقة الدين الإسلامي	ك	٢	١٤	٢٥	١٧	٢,٩٨	٠,٨٢٧	٢٢
		%	٣,٤	٢٤,١	٤٣,١	٢٩,٣			

رقم العبارة	العبارة	التكرار	درجة الموافقة				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		%	غير موافق إطلاقاً	غير موافق	موافق	موافق بشدة			
١٦	ظهور مؤلفات تحمل عناوين إسلامية لكنها تحارب كل ما هو إسلامي	ك	٢	١٣	٢٩	١٤	٢،٩٥	٠،٧٨٢	٢٣
		%	٣،٤	٢٢،٤	٥٠،٠	٢٤،١			
٥	التراخي في تعريف العلوم التربوية	ك	٢	١٠	٣٦	١٠	٢،٩٣	٠،٦٩٧	٢٤
		%	٣،٤	١٧،٢	٦٢،١	١٧،٢			
١٥	تخرج معظم المتخصصين في التربية من جامعات أجنبية غير مسلمة	ك	١	١٨	٢٤	١٥	٢،٩١	٠،٨٠١	٢٥
		%	١،٧	٣١،٠	٤١،٤	٢٥،٩			
٤	قلة المعلومات الصحيحة	ك		١٧	٣٠	١١	٢،٩٠	٠،٦٩٣	٢٦
		%		٢٩،٣	٥١،٧	١٩،٠			
المتوسط العام							٣،١٢	٠،٤٨٨	

* درجة المتوسط الحسابي من (٤،٠٠).

يتضح من الجدول السابق وجود ست معوقات مهمة ولها تأثير قوي على إضعاف جهود التأصيل والتوجيه الإسلامي للعلوم التربوية هي كالآتي :-

١- ضعف العمل المؤسسي في هذا المجال بمتوسط حسابي بلغ (٣،٣٨)

٢- ضعف الدعم والتشجيع له في العالم الإسلامي بمتوسط حسابي بلغ (٣،٢٩)

٣- ضعف المعرفة بإسهامات علماء المسلمين فيما يتصل بموضوعات وقضايا علوم التربية بمتوسط حسابي بلغ (٣،٢٣)

٤- تعرض التاريخ الإسلامي للتزييف والدس والافتراء بمتوسط حسابي بلغ (٣،٢٢)

٥- كثرة الترجمة والنقل من المؤلفات التربوية الغربية بلا ضوابط شرعية بمتوسط حسابي بلغ (٣،٢٢)

٦- قلة المعرفة بتراث الأمة الإسلامية وتاريخها بمتوسط حسابي بلغ (٣،٢١)

ويرى الباحث أن تلك المعوقات تمثل منعطفا خطيرا تسبب في بطء حركة التأصيل والتوجيه الإسلامي للعلوم التربوية.

السؤال الرابع: ما أهم المقترحات لتعزيز بحوث التأصيل والتوجيه الإسلامي للعلوم التربوية في جامعات المملكة العربية السعودية من وجهة نظر أساتذة التربية الإسلامية في تلك الجامعات ؟

للتعرف على أهم المقترحات لتعزيز جهود التأصيل والتوجيه الإسلامي للعلوم التربوية قام الباحث بحساب التكرارات والنسب المؤدية والمتوسطات والانحرافات المعيارية لعبارات محور أهم المقترحات لتعزيز جهود التأصيل والتوجيه الإسلامي للعلوم التربوية، واعتبر الباحث المتوسط الحسابي (٣، ٢٠) هو الحد الأدنى في اعتبار كون ذلك المقترح مهما، وجاءت النتائج كما يوضحها الجداول التالية:

جدول رقم (١٠): استجابات أفراد الدراسة على عبارات محور أهم المقترحات لتعزيز جهود التأصيل والتوجيه الإسلامي للعلوم التربوية مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة

رقم العبارة	العبارة	التكرار	درجة الموافقة				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		%	غير موافق إطلاقاً	غير موافق	موافق	موافق بشدة			
١	دعم وتشجيع الباحثين في هذا المجال	ك		١	١٢	٤٥	٣.٧٦	٠.٤٧١	١
		%		١.٧	٢٠.٧	٧٧.٦			
٢	إنشاء مراكز بحثية متخصصة في هذا المجال	ك		١	١٣	٤٤	٣.٧٤	٠.٤٨٠	٢
		%		١.٧	٢٢.٤	٧٥.٩			
١٩	عقد لقاءات بين المتخصصين في العلوم الشرعية وبين المهتمين بهذا المجال لتوظيف خبراتهم وتخصصهم فيه	ك	١		١٣	٤٣	٣.٧٢	٠.٥٥٩	٣
		%	١.٧		٢٢.٤	٧٤.١			
٣	وضع قواميس لمفاهيم إسلامية خاصة بالمصطلحات التربوية	ك		١	١٥	٤٢	٣.٧١	٠.٤٩٦	٤
		%		١.٧	٢٥.٩	٧٢.٤			

رقم العبارة	العبارة	التكرار	درجة الموافقة				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		%	غير موافق إطلاقاً	غير موافق	موافق	موافق بشدة			
١٠	مراجعة وتحليل إسهامات علماء المسلمين في العلوم التربوية لوضع رؤية منطلقة من التصور الإسلامي للتربية	ك		١	١٥	٤٢	٣,٧١	٠,٤٩٦	٥
		%		١,٧	٢٥,٩	٧٢,٤			
١١	وضع منهجية علمية متفق عليها في هذا المجال	ك		١	١٥	٤١	٣,٧٠	٠,٤٩٩	٦
		%		١,٧	٢٥,٩	٧٠,٧			
٢٠	مشاركة هيئة دولية إسلامية أو مؤسسة متخصصة لرعايته	ك		٢	١٣	٤٢	٣,٧٠	٠,٥٣٣	٧
		%		٣,٤	٢٢,٤	٧٢,٤			
٢٢	تشجيع نشر البحوث في هذا المجال	ك	١	١	١٢	٤٣	٣,٧٠	٠,٥٩٧	٨
		%	١,٧	١,٧	٢٠,٧	٧٤,١			
٢١	زيادة فاعلية المؤسسات القائمة حالياً كالمعهد العالمي للفكر الإسلامي وجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في هذا المجال	ك		٣	١١	٤٣	٣,٧٠	٠,٥٦٦	٩
		%		٥,٢	١٩,٠	٧٤,١			
٤	إعداد علماء وباحثين متخصصين في هذا المجال	ك		١	١٦	٤١	٣,٦٩	٠,٥٠٣	١٠
		%		١,٧	٢٧,٦	٧٠,٧			
٥	تكوين قاعدة بيانات بالمراجع فيه	ك		٢	١٤	٤٢	٣,٦٩	٠,٥٣٧	١١
		%		٣,٤	٢٤,١	٧٢,٤			
١٧	أهمية معرفة الأصول والمبادئ الإسلامية المتصلة بموضوعات العلوم التربوية	ك		١	١٦	٤١	٣,٦٩	٠,٥٠٣	١٢
		%		١,٧	٢٧,٦	٧٠,٧			
٨	فهرسة آيات القرآن الكريم المتصلة بالعلوم التربوية وتصنيفها موضوعياً بطريقة تفصيلية مع ما جاء في تفسيرها عند المفسرين المعتمدين ؛ليسهل على الباحثين استنباط التصور الإسلامي المنبثق عنها	ك		٢	١٥	٤١	٣,٦٧	٠,٥٤٣	١٣
		%		٣,٤	٢٥,٩	٧٠,٧			

رقم العبارة	العبارة	التكرار	درجة الموافقة				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		%	غير موافق إطلاقاً	غير موافق	موافق	موافق بشدة			
٩	فهرسة أحاديث السنة النبوية المتصلة بالعلوم التربوية وتصنيفها موضوعياً بطريقة تفصيلية مع ما جاء في تفسيرها عند المفسرين المعتمدين؛ ليسهل على الباحثين استنباط التصور الإسلامي المنبثق عنها	ك		١	١٧	٤٠	٣,٦٧	٠,٥٠٩	١٤
		%		١,٧	٢٩,٣	٦٩,٠			
١٢	نشر الوعي بأهميته لدى جميع المتخصصين في التربية من خلال الوسائل المختلفة	ك			١٩	٣٩	٣,٦٧	٠,٤٧٣	١٥
		%			٣٢,٨	٦٧,٢			
١٦	ضرورة توافر الكفايات اللازمة عند الباحثين في هذا المجال	ك	١	١	١٤	٤٢	٣,٦٧	٠,٦٠٤	١٦
		%	١,٧	١,٧	٢٤,١	٧٢,٤			
١٨	جمع إسهامات علماء المسلمين فيما يتصل بموضوعات وقضايا العلوم التربوية مع نقدها	ك		١	١٧	٣٩	٣,٦٧	٠,٥١٢	١٧
		%		١,٧	٢٩,٣	٦٧,٢			
١٥	التوصل إلى اتفاق على المسلمات التربوية المنبثقة من التصور الإسلامي الصحيح للكون والحياة والإنسان والمجتمع يهتدى بها في تحليل ونقد موضوعات العلوم التربوية	ك		٢	١٦	٤٠	٣,٦٦	٠,٥٤٨	١٨
		%		٣,٤	٢٧,٦	٦٩,٠			
١٤	وضع خارطة بحثية إرشادية له تساعد الباحثين في اختيار الموضوعات الأهم في ذلك ثم المهم	ك		٣	١٤	٤١	٣,٦٦	٠,٥٧٩	١٩
		%		٥,٢	٢٤,١	٧٠,٧			
٦	تنظيم مؤتمرات وندوات دورية تتناول مختلف جوانبه	ك	١	٢	١٤	٤١	٣,٦٤	٠,٦٤١	٢٠
		%	١,٧	٣,٤	٢٤,١	٧٠,٧			
٧	إيجاد حوار مباشر بين المتخصصين في العلوم التربوية	ك	١	٢	١٤	٤١	٣,٦٤	٠,٦٤١	٢١
		%	١,٧	٣,٤	٢٤,١	٧٠,٧			

رقم العبارة	العبارة	التكرار	درجة الموافقة				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		%	غير موافق إطلاقاً	غير موافق	موافق	موافق بشدة			
	والعلوم الشرعية وصولاً إلى نقطة التقاء يتم على ضوئها تأصيل وتوجيه العلوم التربوية								
١٣	توجيه بحوث الدراسات العليا التربوية نحو هذا المجال	ك		٢	١٨	٣٨	٣,٦٢	٠,٥٥٧	٢٢
		%		٣,٤	٣١,٠	٦٥,٥			
	المتوسط العام						٣,٦٨	٠,٤٣٦	

* درجة المتوسط الحسابي من (٤,٠٠).

ويتضح من الجدول السابق أن جميع المقترحات التي تضمنها ذلك المحور اعتبرها عينة الدراسة مهمة للغاية، حيث تراوح المتوسط الحسابي لتلك المقترحات بين (٣,٧٦) و (٣,٦٢)، ويعزى السبب في ذلك إلى منطقية تلك المقترحات والعناية بانتقائها –حسب رأي الباحث– .

السؤال الخامس: هل توجد فروق ذات دلاله إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة نحو محاورها تعزى للمتغيرات الوظيفية لأفراد عينة الدراسة؟

- **أولا : الفروق باختلاف متغير الرتبة العلمية:**

للتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلاله إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير الرتبة العلمية استخدم الباحث "تحليل التباين الأحادي" (One Way ANOVA) لتوضيح دلالة الفروق في إجابات أفراد عينة الدراسة طبقاً لمتغير سنوات العمل في الجامعة وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

الجدول رقم (١٢) نتائج " تحليل التباين الأحادي " (One Way ANOVA) للفروق في إجابات أفراد عينة الدراسة طبقاً لاختلاف متغير الرتبة العلمية

المحور	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
واقع الباحثين من ناحية الكفايات اللازمة لهم	بين المجموعات	٠,٩٨٥	٢	٠,٤٩٣	٢,٠٢٣	٠,١٤٢ غير دالة
	داخل المجموعات	١٣,٣٩٢	٥٥	٠,٢٤٣		
	المجموع	١٤,٣٧٧	٥٧			
واقع المحتوى والمنهج	بين المجموعات	٠,٦٧٧	٢	٠,٣٣٨	١,٤٩٥	٠,٢٣٣ غير دالة
	داخل المجموعات	١٢,٤٤٨	٥٥	٠,٢٢٦		
	المجموع	١٣,١٢٥	٥٧			
المعوقات التي تواجه الباحثين في التأصيل والتوجيه الإسلامي للعلوم التربوية	بين المجموعات	٠,٩٤٥	٢	٠,٤٧٢	٢,٠٥٤	٠,١٣٨ غير دالة
	داخل المجموعات	١٢,٦٥٢	٥٥	٠,٢٣٠		
	المجموع	١٣,٥٩٧	٥٧			
أهم المقترحات لتعزيز جهود التأصيل والتوجيه الإسلامي للعلوم التربوية	بين المجموعات	٠,٣٤٨	٢	٠,١٧٤	٠,٩١٢	٠,٤٠٨ غير دالة
	داخل المجموعات	١٠,٤٩٦	٥٥	٠,١٩١		
	المجموع	١٠,٨٤٤	٥٧			

يتبين من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في آراء عينة الدراسة نحو جميع محاورها باختلاف متغير الرتبة العلمية.

- **ثانيا :الفروق باختلاف متغير سنوات العمل في الجامعة:**

للتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلاله إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير سنوات العمل في الجامعة استخدم الباحث "تحليل التباين الأحادي" (One Way ANOVA) لتوضيح دلالة الفروق في إجابات أفراد عينة الدراسة

طبقاً إلى اختلاف متغير سنوات العمل في الجامعة وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

الجدول رقم (١٣) نتائج " تحليل التباين الأحادي " (One Way ANOVA) للفروق في إجابات أفراد عينة الدراسة طبقاً لاختلاف متغير سنوات العمل في الجامعة

المحور	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
واقع الباحثين من ناحية الكفايات اللازمة لهم	بين المجموعات	٠,٨٤٧	٢	٠,٤٢٤	١,٧٢٢	٠,١٨٨ غير دالة
	داخل المجموعات	١٣,٥٣٠	٥٥	٠,٢٤٦		
	المجموع	١٤,٣٧٧	٥٧			
واقع المحتوى والمنهج	بين المجموعات	٠,٩٣٥	٢	٠,٤٦٨	٢,١١٠	٠,١٣١ غير دالة
	داخل المجموعات	١٢,١٨٩	٥٥	٠,٢٢٢		
	المجموع	١٣,١٢٥	٥٧			
المعوقات التي تواجه الباحثين في التأصيل والتوجيه الإسلامي للعلوم التربوية	بين المجموعات	١,٥٠٣	٢	٠,٧٥٢	٣,٤١٨	*٠,٠٤٠ دالة
	داخل المجموعات	١٢,٠٩٤	٥٥	٠,٢٢٠		
	المجموع	١٣,٥٩٧	٥٧			
أهم المقترحات لتعزيز جهود التأصيل والتوجيه الإسلامي للعلوم التربوية	بين المجموعات	٠,١١٠	٢	٠,٠٥٥	٠,٢٨٢	٠,٧٥٥ غير دالة
	داخل المجموعات	١٠,٧٣٤	٥٥	٠,١٩٥		
	المجموع	١٠,٨٤٤	٥٧			

* فروق دالة عند مستوى ٠,٠٥ فأقل.

يتبين من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في آراء عينة الدراسة نحو (واقع الباحثين من ناحية الكفايات اللازمة لهم، وواقع المحتوى والمنهج، وكذلك أهم المقترحات لتعزيز جهود التأصيل والتوجيه الإسلامي للعلوم التربوية) باختلاف متغير سنوات العمل في الجامعة.

كما يتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ فأقل في آراء عينة الدراسة نحو (المعوقات التي تواجه الباحثين في التأصيل والتوجيه الإسلامي للعلوم التربوية)باختلاف متغير سنوات العمل في الجامعة،ولتحديد صالح الفروق بين كل فئة من فئات سنوات العمل في الجامعة استخدم الباحث اختبار (LSD) وجاءت النتائج كما يأتي:

الجدول رقم (١٤) نتائج اختبار " LSD" للفروق بين فئات سنوات العمل في الجامعة

المحور	سنوات العمل في الجامعة	العدد	المتوسط	أكثر من ١٠ سنوات	من ٥ إلى ١٠ سنوات	أقل من ٥ سنوات
المعوقات التي تواجه الباحثين في التأصيل والتوجيه الإسلامي للعلوم التربوية	أكثر من ١٠ سنوات	٣١	٢,٩٧١٥	–		*
	من ٥ إلى ١٠ سنوات	١٦	٣,٢٥٤٨		–	
	أقل من ٥ سنوات	١١	٣,٣٣٩٢			–

* فروق دالة عند مستوى ٠,٠٥ فأقل

يتضح من خلال النتائج الموضحة أعلاه وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ فأقل بين اتجاهات أفراد عينة الدراسة من الذين يعملون في الجامعة لأكثر من ١٠ سنوات، وأفراد عينة الدراسة من الذين يعملون في الجامعة لأقل من ٥ سنوات نحو (المعوقات التي تواجه الباحثين في التأصيل والتوجيه الإسلامي للعلوم التربوية) لصالح أفراد عينة الدراسة من الذين يعملون في الجامعة لأقل من ٥ سنوات.

- **ثالثا : الفروق باختلاف متغير الجامعة التي يعمل بها حالياً:**

للتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلاله إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير الجامعة التي يعمل بها حالياً استخدم الباحث "تحليل التباين الأحادي" (One Way ANOVA) لتوضيح دلالة الفروق في إجابات أفراد عينة الدراسة

طبقاً إلى اختلاف متغير الجامعة التي يعمل بها حالياً وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

الجدول رقم (١٥) نتائج " تحليل التباين الأحادي " (One Way ANOVA) للفروق في إجابات أفراد عينة الدراسة طبقاً لاختلاف متغير الجامعة التي يعمل بها حالياً

المحور	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
واقع الباحثين من ناحية الكفايات اللازمة لهم	بين المجموعات	٠,٢١٢	٣	٠,٠٧١	٠,٢٧٠	٠,٨٤٧ غير دالة
	داخل المجموعات	١٤,١٦٥	٥٤	٠,٢٦٢		
	المجموع	١٤,٣٧٧	٥٧			
واقع المحتوى والمنهج	بين المجموعات	٠,٣٨٥	٣	٠,١٢٨	٠,٥٤٤	٠,٦٥٥ غير دالة
	داخل المجموعات	١٢,٧٤٠	٥٤	٠,٢٣٦		
	المجموع	١٣,١٢٥	٥٧			
المعوقات التي تواجه الباحثين في التأصيل والتوجيه الإسلامي للعلوم التربوية	بين المجموعات	٠,٤٥٠	٣	٠,١٥٠	٠,٦١٦	٠,٦٠٧ غير دالة
	داخل المجموعات	١٣,١٤٧	٥٤	٠,٢٤٣		
	المجموع	١٣,٥٩٧	٥٧			
أهم المقترحات لتعزيز جهود التأصيل والتوجيه الإسلامي للعلوم التربوية	بين المجموعات	٠,٩٣٩	٣	٠,٣١٣	١,٧٠٦	٠,١٧٧ غير دالة
	داخل المجموعات	٩,٩٠٥	٥٤	٠,١٨٣		
	المجموع	١٠,٨٤٤	٥٧			

يتبين من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في آراء عينة الدراسة نحو جميع محاورها باختلاف متغير الجامعة التي يعمل بها حالياً.

خلاصة نتائج الدراسة

أظهرت الدراسة الحالية عددا من النتائج الآتية :-

- بدأت جهود التأصيل والتوجيه الإسلامي للعلوم التربوية في الجامعات السعودية مع إنشاء جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في عام ١٣٩٤هـ ، حيث كان في مقدمة الموضوعات المطروحة أمام مجلس الجامعة فور إنشائها موضوع تكوين أربع لجان متخصصة لكتابة التاريخ والتربية وعلم النفس وعلم الاجتماع على أسس من المناهج الإسلامية.
- كان لجامعة الملك عبد العزيز في مكة المكرمة(جامعة أم القرى حاليا) دور رائد في تأصيل وتوجيه العلوم التربوية وذلك من خلال عقد أول مؤتمر إسلامي عالمي في عام ١٣٩٧هـ حول التعليم الإسلامي، و إنشاء مركز بحوث التعليم الإسلامي في عام ١٣٩٧هـ بناء على توصية المؤتمر، و ما بعده من مؤتمرات للتعليم الإسلامي بإسلام آباد ودكا وجاكرتا، و كذلك ندوة في مكة المكرمة بعنوان "ندوة خبراء أسس التربية الإسلامية " و مؤتمر في عام ١٤٢٧هـ بعنوان "التربية الإسلامية وبناء المسلم المعاصر" .
- أن الباحثين في مجال التأصيل والتوجيه الإسلامي للعلوم التربوية قد برز عندهم بشكل واضح إدراك التصور الإسلامي للإنسان والمجتمع والكون والحياة حسب رأي العينة بمتوسط حسابي مقداره (٣,٣٣)، وأنهم يميزون بين مصادر المعرفة في الإسلام وعند الغرب بمتوسط حسابي مقداره (٣,٢١) .
- من أبرز جوانب الضعف لدى الباحثين في مجال التأصيل والتوجيه الإسلامي للعلوم التربوية ضعف الإنتاج في هذا المجال بمتوسط حسابي بلغ (٢,٥٧)، وعدم اطلاعهم على الفكر التربوي الغربي بمتوسط حسابي بلغ (٢,٧١) .
- واقع المحتوى لبحوث التأصيل والتوجيه الإسلامي للعلوم التربوية يبرز فيه استبعاد المفاهيم والأفكار المتناقضة مع الإسلام حسب رأي العينة بمتوسط حسابي مقداره (٣,٢٦) .

- تبين في واقع المحتوى لبحوث التأصيل والتوجيه الإسلامي للعلوم التربوية ضعف تناول النظريات التربوية الغربية والإسلامية على حد سواء بمتوسط حسابي بلغ (٢,٧٩)، وعدم خلو المحتوى من المصطلحات غير العربية وبمتوسط حسابي بلغ (٢,٨١) .

- من أهم المعوقات التي تواجه الباحثين في جامعات المملكة العربية السعودية نحو التأصيل والتوجيه الإسلامي للعلوم التربوية هي كالآتي :-

١- ضعف العمل المؤسسي في هذا المجال بمتوسط حسابي بلغ (٣,٣٨)

٢- ضعف الدعم والتشجيع له في العالم الإسلامي بمتوسط حسابي بلغ (٣,٢٩)

٣- ضعف المعرفة بإسهامات علماء المسلمين فيما يتصل بموضوعات وقضايا علوم التربية بمتوسط حسابي بلغ (٣,٢٣)

٤- تعرض التاريخ الإسلامي للتزييف والدس والافتراء بمتوسط حسابي بلغ (٣,٢٢)

٥- كثرة الترجمة والنقل من المؤلفات التربوية الغربية بلا ضوابط شرعية بمتوسط حسابي بلغ (٣,٢٢)

٦- قلة المعرفة بتراث الأمة الإسلامية وتاريخها بمتوسط حسابي بلغ (٣,٢١)

- من المقترحات لتعزيز بحوث التأصيل والتوجيه الإسلامي للعلوم التربوية في جامعات المملكة العربية السعودية من وجهة نظر أساتذة التربية الإسلامية في تلك الجامعات ما يأتي :-

١- دعم وتشجيع الباحثين في هذا المجال.

٢- إنشاء مراكز بحثية متخصصة في هذا المجال.

٣- عقد لقاءات بين المتخصصين في العلوم الشرعية وبين المهتمين بهذا المجال لتوظيف خبراتهم وتخصصهم فيه.

٤- وضع قواميس لمفاهيم إسلامية خاصة بالمصطلحات التربوية.

٥– مراجعة وتحليل إسهامات علماء المسلمين في العلوم التربوية لوضع رؤية منطلقة من التصور الإسلامي للتربية.

٦– وضع منهجية علمية متفق عليها في هذا المجال.

٧– مشاركة هيئة دولية إسلامية أو مؤسسة متخصصة لرعايته.

٨– تشجيع نشر البحوث في هذا المجال.

٩– زيادة فاعلية المؤسسات القائمة حالياً كالمعهد العالمي للفكر الإسلامي وجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في هذا المجال.

١٠– إعداد علماء وباحثين متخصصين في هذا المجال.

١١– تكوين قاعدة بيانات بالمراجع فيه.

١٢– أهمية معرفة الأصول والمبادئ الإسلامية المتصلة بموضوعات العلوم التربوية.

١٣– فهرسة آيات القرآن الكريم المتصلة بالعلوم التربوية وتصنيفها موضوعياً بطريقة تفصيلية مع ما جاء في تفسيرها عند المفسرين المعتمدين ؛ليسهل على الباحثين استنباط التصور الإسلامي المنبثق عنها.

١٤– فهرسة أحاديث السنة النبوية المتصلة بالعلوم التربوية وتصنيفها موضوعياً بطريقة تفصيلية مع ما جاء في تفسيرها عند المفسرين المعتمدين؛ ليسهل على الباحثين استنباط التصور الإسلامي المنبثق عنها.

١٥– نشر الوعي بأهميته لدى جميع المتخصصين في التربية من خلال الوسائل المختلفة.

١٦– ضرورة توافر الكفايات اللازمة عند الباحثين في هذا المجال.

١٧– جمع إسهامات علماء المسلمين فيما يتصل بموضوعات وقضايا العلوم التربوية مع نقدها.

١٨- التوصل إلى اتفاق على المسلمات التربوية المنبثقة من التصور الإسلامي الصحيح للكون والحياة والإنسان والمجتمع يهتدى بها في تحليل ونقد موضوعات العلوم التربوية.

١٩- وضع خارطة بحثية إرشادية له تساعد الباحثين في اختيار الموضوعات الأهم في ذلك ثم المهم.

٢٠- تنظيم مؤتمرات وندوات دورية تتناول مختلف جوانبه.

٢١- إيجاد حوار مباشر بين المتخصصين في العلوم التربوية والعلوم الشرعية وصولاً إلى نقطة التقاء يتم على ضوئها تأصيل وتوجيه العلوم التربوية.

٢٢- توجيه بحوث الدراسات العليا التربوية نحو هذا المجال.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في آراء عينة الدراسة نحو جميع محاورها باختلاف متغير الرتبة العلمية.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في آراء عينة الدراسة نحو (واقع الباحثين من ناحية الكفايات اللازمة لهم، وواقع المحتوى والمنهج، وكذلك أهم المقترحات لتعزيز جهود التأصيل والتوجيه الإسلامي للعلوم التربوية) باختلاف متغير سنوات العمل في الجامعة.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ فأقل بين اتجاهات أفراد عينة الدراسة من الذين يعملون في الجامعة لأكثر من ١٠ سنوات، وأفراد عينة الدراسة من الذين يعملون في الجامعة لأقل من ٥ سنوات نحو (المعوقات التي تواجه الباحثين في التأصيل والتوجيه الإسلامي للعلوم التربوية) لصالح أفراد عينة الدراسة من الذين يعملون في الجامعة لأقل من ٥ سنوات.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في آراء عينة الدراسة نحو جميع محاورها باختلاف متغير الجامعة التي يعمل بها حالياً.

توصيات الدراسة

يوصي الباحث من خلال هذه الدراسة بما يلي :-

١- ضرورة استمرار مسيرة الجامعات السعودية و دورها الريادي في تأصيل وتوجيه العلوم التربوية وخاصة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وجامعة أم القرى اللتين هما رائدة العمل في هذا المجال.

٢- التأكيد على بقاء الخطة الدراسية في مرحلتي الماجستير والدكتوراه في التربية الإسلامية على المستوى الحالي في محتوى المقررات كحد أدنى وعدم النزول عن هذا المستوى الجيد الذي ينتج مخرجات متميزة في خدمة التأصيل والتوجيه الإسلامي للعلوم التربوية.

٣-العناية بحركة الترجمة للعلوم التربوية الغربية واطلاع المتخصصين في التربية الإسلامية عليها مع الاهتمام بتعلم اللغة الإنجليزية التي هي لغة العلوم التربوية الغربية.

٤- أهمية تشجيع الإنتاج العلمي في مجال التأصيل والتوجيه الإسلامي للعلوم التربوية.

٥- زيادة الاهتمام بالمصطلحات العربية الإسلامية في التأصيل والتوجيه الإسلامي للعلوم التربوية وعدم مزاحمة المصطلحات الغربية لها.

٦- أن تتبنى الجامعات السعودية أو الجمعيات العلمية التابعة لها مركزا علميا يهتم بالتأصيل و والتوجيه الإسلامي للعلوم التربوية بحيث تكون له رؤيته ورسالته وأهدافه وخطة عمله ومجلس إدارة ولجان علمية ونحو ذلك.

٧- لابد من زيادة دعم وتشجيع الجامعات السعودية لبحوث التأصيل و والتوجيه الإسلامي للعلوم التربوية.

٨- جمع إسهامات علماء المسلمين السابقين في موضوعات التربية ووضعها في وعاء علمي واحد يتم طبعه ونشره بين المتخصصين في العلوم التربوية.

٩- عقد لقاءات بين المتخصصين في العلوم التربوية والمتخصصين في العلوم الشرعية لتداول الموضوعات ذات العلاقة بالتأصيل والتوجيه الإسلامي للعلوم التربوية و تلاقح الأفكار حولها.

١٠- أهمية بلورة المفاهيم والمصطلحات التربوية في ضوء التربية الإسلامية الصحيحة.

١١- العناية بالمؤتمرات والندوات العلمية ذات الصلة بالتأصيل و والتوجيه الإسلامي للعلوم التربوية.

مقترحات الدراسة

يقترح الباحث عددا من الأمور التي يرى أهميتها ومن ذلك ما يأتي :-

١- إجراء دراسات مشابهة لهذه الدراسة لمعرفة واقع جهود التأصيل والتوجيه الإسلامي للعلوم التربوية في الجامعات الأخرى خارج المملكة العربية السعودية .

٢- إجراء دراسات تقويمية للجهود التي بذلت في مجال التأصيل والتوجيه الإسلامي للعلوم التربوية.

٣- يقترح الباحث أن تناقش توصيات هذه الدراسة في المجالس العلمية التربوية بالجامعات السعودية للخروج ببرنامج عمل يخدم جهود التأصيل والتوجيه الإسلامي للعلوم التربوية.

* * *

المراجع

- ابن منظور، لسان العرب، تنظيم يوسف خياط، دار لسان العرب، بيروت، ١٩٨٢م.
- أبو عراد، صالح بن علي، قراءات في التوجيه الإسلامي للعلوم التربوية، كتاب دعوة الحق، رابطة العالم الإسلامي، مكة المكرمة، العدد ٢٥٢، السنة٢٦، ١٤٣٤هـ
- إسماعيل، زكي محمد، إنجازات الجامعات الإسلامية في مجال توجيه العلوم، ورقة عمل قدمت في مؤتمر التوجيه الإسلامي للعلوم بالقاهرة، رابطة الجامعات الإسلامية بالاشتراك مع جامعة الأزهر، ١٤١٣هـ.
- آل عمرو، محمد بن عبد الله، نحو التوجيه الإسلامي للعلوم التربوية، مجلة البحوث التربوية بكلية المعلمين في الباحة، السعودية، ع٥، ٢٠٠٥م
- جامعة الملك عبد العزيز/جامعة القائد الأعظم، المؤتمر العالمي الثاني للتعليم الإسلامي توصيات : الندوة الدولية للمفاهيم والمناهج الإسلامية، ١٩٨٠م
- جامعة أم القرى، ١٤٣٥هـ، .https://uqu.edu.sa/isr/ar/٢٨٨
- الحازمي، خالد، أصول التربية الإسلامية، دار الزمان، المدينة المنورة، ١٤٢٦هـ.
- الحازمي، عبد الرحمن بن سعيد، التوجيه الإسلامي لأصول التربية، حولية كلية المعلمين في أبها، العدد الثاني، الفصل الدراسي الثاني، ١٤٢٢هـ /١٤٢٣هـ .
- حمرون، ضيف الله غضيان سليمان، التأصيل والتوجيه الإسلامي لعلم الإدارة ونظرياته في الجامعات الإسلامية تصور مقترح لتوجيهه إسلاميا، مجلة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، العلوم الإنسانية والاجتماعية، السعودية، ع٢٣، ٢٠١٢م.
- خاشقجي، وجدي حمزة أحمد، التوجيه الإسلامي لعلم التربية، حولية كلية المعلمين في أبها، السعودية، ع٢، ٢٠٠٣م.
- الخطيب، أحمد و آخرون : البحث و التقويم التربوي، عمان، دار المستقبل للنشر و التوزيع، ١٩٨٥م.

- رجب، إبراهيم عبد الرحمن، التأصيل الإسلامي للعلوم الاجتماعية، دار عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع، ١٤١٦هـ /١٩٩٦م.
- الشهري، صالح بن علي أبو عراد، التوجيه الإسلامي للعلوم التربوية، مجلة كليات المعلمين، السعودية، مج٢، ع١، ٢٠٠٢م
- الشهري، صالح بن علي أبو عراد، لماذا الدعوة إلى توجيه العلوم والمعارف توجيها إسلاميا، حولية كلية المعلمين بأبها، العدد الثاني، الفصل الدراسي الثاني، ١٤٢٢هـ /١٤٢٣هـ،٢٠٠٣م.
- الشيباني، عمر التومي، فلسفة التربية الإسلامية، الشركة العامة للنشر، ليبيا، ١٩٧٥م.
- الصنيع، صالح إبراهيم، دراسات في التأصيل الإسلامي لعلم النفس، الرياض، دار عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع، ١٤١٦هـ.
- عبد الجبار، محمد مصطفى، مناهج البحث في العلوم السلوكية، دار الرفاتي، بيروت، ١٩٨٨م.
- عبد الله،عبد الرحمن صالح، التوجيه الإسلامي للعلوم التربوية، دار المنارة للنشر، جدة –السعودية، ١٤٠٦هـ /١٩٨٦م.
- عبيدات، ذوقان و عبد الرحمن عدس وكايد عبد الحق، البحث العلمي مفهومه أدواته أساليبه، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان الأردن، الطبعة الرابعة، ١٩٩٢م.
- العلياني، سعد بن هاشم، أهمية التوجيه الإسلامي للعلوم التربوية مبرراته وأهدافه، مجلة التربية، قطر، س٣٩، ع١٧٢، ٢٠١٠م.
- الغالي، بلقاسم محمد، محاولات في تأصيل العلوم الإنسانية والاجتماعية، مجلة شؤون اجتماعية، العدد ٨٧ خريف ٢٠٠٥م السنة ٢٢.
- القطان، مناع خليل، مفهوم التوجيه الإسلامي للعلوم أهدافه وأسسه العامة، ورقة عمل قدمت في مؤتمر التوجيه الإسلامي للعلوم بالقاهرة، رابطة الجامعات الإسلامية بالاشتراك مع جامعة الأزهر، ١٤١٣هـ.
- كسناوي، محمود محمد عبد الله، التأصيل الإسلامي لاجتماعيات التربية، مجلة كلية التربية بأسيوط، مصر، ع١٣، ج٢، ١٩٩٧م

- مركز الدراسات الاستراتيجية بجامعة الملك عبدالعزيز، نحو مجتمع المعرفة، الإصدار الثاني والعشرون، الجامعات التعليمية والبحثية والانتاجية والاستثمارية، ١٤٣١هـ /٢٠١٠م
- المصوري، علي بن محمد، نحو تأصيل إسلامي للتربية العربية، مجلة كلية التربية بالإسكندرية، مصر، مج٥، ع١، ١٩٩٢م.
- يالجن، مقداد، أساسيات التأصيل والتوجيه الإسلامي للعلوم والمعارف والفنون، دار عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع، ١٤١٦هـ /١٩٩٦م.
- يالجن، مقداد، علم التربية الإسلامية، دار عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع، ١٤٣٣هـ /٢٠١٢م.

* * *

24- The secondinternational conference of Islamiceducation.(1980).King Abdulaziz University/Quaid-I-Azam University.

25- Umm Al-Qura University. (1435). https://uqu.edu.sa/isr/ar/288.

26- Yalcin, M. (1996).Basics ofIslamic rootingand guidanceof sciences,knowledgeand arts. Daar Aalam Al-Kutub.

27- Yalcin, M. (2012). Islamic education.Daar Aalam Al-Kutub.

* * *

12- Al-Shaybaani, U. (1975).Philosophy ofIslamic education.Libya: Al-Sharikah Al-Ammah.

13- Al-Shihri,S. (2002).Islamicguidanceofeducational sciences.Journal of teacherscolleges*, 2*(1).

14- Al-Shihri,S. (2003). Why is there a call for Islamicguidance in knowledgeand science? Journal of Teachers' Collegein Abha, (2).

15- Al-Sunay`, S. (1416).StudiesonIslamicrootingof psychology.Riyadh: Daar Aalam Al-Kutub.

16- Center of Strategic Studiesat King Abdulaziz University. (2010). Educational, research, productive and investmentuniversities.Towardsa knowledge society*, 22*.

17- Hamroon, DH. (2012).Islamic rootingand guidanceofmanagement and its theoriesinIslamic universities:Proposal for Islamicguidance. Journal of Al-Imam Muhammad IbnSaud IslamicUniversity, (23).

18- Ibn Manzhoor.(1982).Lisaan Al-Arab. Y. KhayyaaT (Ed.). Beirut: Daar Lisaan Al-Arab.

19- Ismaa`eel, Z. (1413). Achievements ofIslamicuniversitiesin the field ofscience guidance(A paperpresented at "TheConferenceon Islamic GuidanceofSciences"). Al-Az-har University and League of Islamic Universities, Cairo.

20- Khaashuqji, W. (2003). Islamicguidance of Education. Journal of Teachers College inAbha, (2).

21- Kisnaawi, M. (1997). Islamicrootingof social education.Journal of College of Educationin Asyut*,2*(13).

22- Obaydaat, Dh., Adas, A., & AbdulHaqq, K. (1992).Scientific research: Concept, tools and methods(4th ed.).Amman: Daar Al-Fikr.

23- Rajab,I. (1996).Islamicrooting of social sciences. DaarAalam Al-Kutub.

List of References:

1- Abduljabbaar, M. (1988).Research methodsin behavioral sciences.Beirut: Daar Al-Rafaati.

2- Abdullah, A. (1986). The Islamicguidanceof educational sciences.Jeddah: Daar Al-Manaarah.

3- Abu Arraad, S. (1434). Readings in Islamicguidanceof educational science*s*.Makkah: Muslim World League, (252).

4- AlAmr, M. (2005). Towards Islamicguidanceof Educational Sciences.Journal of EducationalResearch, (5).

5- Al-Alyaani, S. (2010). Importanceof Islamic guidanceofeducational sciences: Justificationsand objectives.Journal of Education,(172).

6- Al-Ghaali, B. (2005). Attemptsatrooting humanities and social sciences. Journal of SocialAffairs, (87).

7- Al-Haazimi, A. (1422). Islamicguidance offoundations of education.Journal of Teachers College inAbha, (2).

8- Al-Haazimi, Kh.(1426). Foundations ofIslamic education. Madinah:Daar Al-Zamaan.

9- Al-KhaTeeb, A., et al. (1985).Research andeducational evaluation. Amman: Daar Al-Mustaqbal.

10- Al-MaSoori, A. (1992). TowardsIslamicrootingof Arab education.Journal of College of Educationin Alexandria, *5*(1).

11- Al-QaTTaan, M. (1413).Conceptof Islamic guidance of sciences*:*Objectivesand generalbases (A paperpresented at theConferenceon Islamic Guidanceof Sciences). Al-Az-har University and League of Islamic Universities, Cairo.

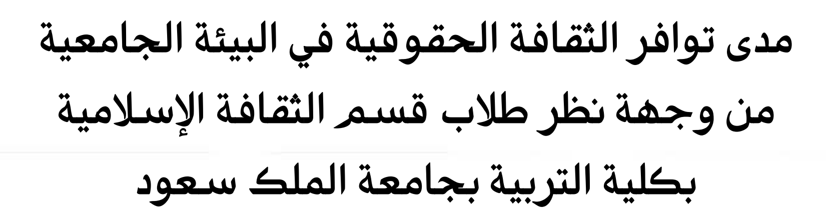
Reality of Researchwith an Islamic foundationand
Guidance in Educational Sciences inSaudi Universities

Dr. Ibraaheem Muhammad Abdullah Al-Eisa
Assistant Professor of Comparison and Islamic Education
Department of Foundations of Education Social Science College
Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University

Abstract:

The study aims to identify the reality and obstaclesofresearch withan Islamic foundation and guidancein educational sciences in Saudi universities. In addition, it puts forward some proposals to strengthen it from the perspective of professors of Islamic education in those universities. The descriptive survey approach is used in this study andthe researcher hasdesigned a questionnaire containing (80) sections divided into 3 parts and hasapplied it on a sample of (58) faculty members at the University of Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University in Riyadh, King Abdulaziz University in Jeddah, the Islamic University in Madinah and Umm Al- Qura University in Makkah.

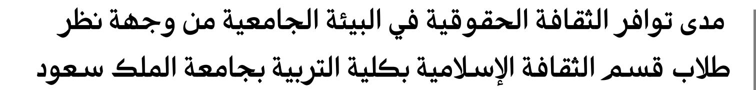
The study reveals several results:it is obvious that researchers recognize the Islamic concepts of the human being, society, universe and life with a mean of (3.33), and they distinguish between sources of knowledge in Islam and those of the West with a mean of (3.21). In addition, scientific publication in this field is weak with a mean of (2.57), and the researchers' non-acquaintancewith Western educational thoughts with a mean of (2.71);moreover, exclusion of concepts and thoughts conflicting with Islam with a mean of (3.26); lack of addressing both Western and Islamic educational theories with a mean of (2.79); and non-free content of non-Arabic terms with a mean of (2.81). Furthermore, some of the most importantobstacles that researchersin Saudi universities encounter regardingIslamic foundation and guidance of educational sciences are: First, weakness of institutionalwork in this fieldwitha meanof(3.38). Second, weakness ofsupport and encouragementin the Islamic worldwitha meanof(3.29). The researcher suggests the following:supporting and encouraging researchers in this field and establishing specializedresearch centers in this field. The study concludes with a number of recommendationsand suggestsfurther research studies.



مدى توافر الثقافة الحقوقية في البيئة الجامعية من وجهة نظر طلاب قسم الثقافة الإسلامية بكلية التربية بجامعة الملك سعود

د. عبدالله بن محمد السهلي
قسم أصول التربية – كلية العلوم الاجتماعية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية





مدى توافر الثقافة الحقوقية في البيئة الجامعية من وجهة نظر طلاب قسم الثقافة الإسلامية بكلية التربية بجامعة الملك سعود

د. عبدالله بن محمد السهلي
قسم أصول التربية – كلية العلوم الاجتماعية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

ملخص البحث:

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى توافر الثقافة الحقوقية في البيئة الجامعية وذلك من وجهة نظر طلاب قسم الثقافة الإسلامية بكلية التربية بجامعة الملك سعود ، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي تحقيقاً لأهداف الدراسة ، وقد تكونت عينة الدراسة من (١٤٧) طالباً من مجتمع الدراسة البالغ (٣٥٢) طالباً ، وهي ما تعادل نسبة (٤١,٧%) من الطلبة المنتظمين ، وقد استخدم الباحث الاستبانة أداةً للدراسة ، وقد أسفرت الدراسة عن جملة من النتائج أهمها : موافقة عينة الدراسة بشكل كبير على احتواء المناهج الدراسية لمفاهيم حقوق الإنسان وكذلك موافقتهم على تحقيق الأهداف التعليمية لمبادئ حقوق الإنسان ، كما أظهرت الدراسة أن للأستاذ الجامعي دوراً إيجابياً في نشر الثقافة الحقوقية وفي بناء العلاقات الإنسانية داخل القاعة الدراسية . كما أظهرت الدراسة اهتمام الجامعي بذوي الاحتياجات الخاصة ، وقد أظهرت الدراسة ضعفاً في جانب عقد الدورات التدريبية في مجال حقوق الإنسان .

الكلمات المفتاحية : الثقافة الحقوقية ، نشر ثقافة حقوق الإنسان ، حقوق الإنسان



مدخل الدراسة

تمهيد

الحمد لله والصلاة والسلام على رسول الله، وبعد:

فإن حقوق الإنسان تشهد اهتماماً متنامياً في المجتمعات البشرية المعاصرة على اختلاف مشاربها ومنطلقاتها الفكرية والأيدلوجية، يظهر هذا الاهتمام في سن الأنظمة والتشريعات وتشكيل الهيئات والمنظمات التي تعمل على المحافظة على حقوق الإنسان والحد من انتهاكها، وللدين الإسلامي قصب السبق في حفظ حقوق الإنسان ،حيث جاء نصاً وروحاً من أجل الإنسان﴿ وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِيٓ ءَادَمَ وَحَمَلْنَٰهُمْ فِي ٱلْبَرِّ وَٱلْبَحْرِ وَرَزَقْنَٰهُم مِّنَ ٱلطَّيِّبَٰتِ وَفَضَّلْنَٰهُمْ عَلَىٰ كَثِيرٍ مِّمَّنْ خَلَقْنَا تَفْضِيلًا ﴿٧٠﴾ ﴾ الإسـراء:٧٠) كما كفل من خلال تشريعاته المحافظة على حقوق الإنسان من خلال منظومة فريدة متمثلة في ثنائية (الحقوق والواجبات) يحفها ويحفظها نصوص التعاقد والتراحم في المجتمع المسلم.

كما جاء الإسلام ببيان أهمية العلم باعتباره الخطوة الأولى للعمل الصواب، ولهذا فإن حقوق الإنسان كممارسة لا بد من أن تستند إلى وعي ومعرفة وثقافة ، وقد أشار التويجري (٢٠١٢،١) إلى محورية احترام حقوق الإنسان في محددات وأبعاد الإستراتيجية الثقافية للعالم الإسلامي.

وقد نبهت المواثيق الدولية إلى أهمية نشر ثقافة حقوق الإنسان، فقد نصت المادة (٢٦) من الإعلام العالمي لحقوق الإنسان (١٩٤٨) على وجوب أن يستهدف التعليم التنمية الكاملة لشخصية الإنسان وتعزيز واحترام حقوق الإنسان والحريات الأساسية. كما أشارت الكثير من الدراسات والإحصاءات التي أعدتها الأمم المتحدة إلى أن معظم انتهاكات حقوق الإنسان ناجمة عن قلة الوعي بها (الحسين، ١٤٣٥، ٢٦).

ومن هذا المنطلق جاء الاهتمام بنشر ثقافة حقوق الإنسان في المجتمع من خلال مؤسساته المختلفة فقد صدرت الموافقة من مجلس الوزراء على (برنامج نشر ثقافة

حقوق الإنسان) بالاستناد على تنظيم هيئة حقوق الإنسان الصادر بقرار مجلس الوزراء رقم (٢٠٧) وتاريخ ١٤٢٦/٨/٨هـ وبخاصة ما ورد في الفقرة (ثامناً) من المادة (الخامسة) والمتعلقة باختصاصات مجلس الهيئة، والتي تنص على: "وضع السياسة العامة لتنمية الوعي بحقوق الإنسان، واقتراح سبل العمل على نشر ثقافة حقوق الإنسان والتوعية بها، وذلك من خلال الأجهزة المختصة بالتعليم والتدريب والإعلام وغيرها.

وقد جاءت وثيقة (برنامج نشر ثقافة حقوق الإنسان) في مقدمة ورسالة وأهداف عامة وسياسات و وسائل تنفيذ جاء فيها "حث مؤسسات التعليم العالي على تضمين حقوق الإنسان في أنشطتها.

كما نصت رسالة برنامج نشر ثقافة الإنسان على نشر الثقافة الحقوقية في مناخ من الأخوة والتسامح والتراحم وبناء القدرات المؤسسية في القطاع الحكومي والخاص؛ ليرتقي أداؤها المعزز لحماية حقوق الإنسان باستلهام رسالة الإسلام السمحة في العدل والمساواة. (وثيقة برنامج نشر ثقافة حقوق الإنسان، ١٤٢٨، ١).

وقد أظهرت دراسة الشاماني(٢٠١٢) إلى أن ممارسة طلاب وطالبات جامعة طيبة لحقوقهم وواجباتهم كانت بدرجة كبيرة من قبل عينة الدراسة في حين أظهرت دراسة الزهراني (٢٠١٣) أن مستوى الوعي بثقافة حقوق الإنسان متدن، الأمر الذي يتطلب مزيداً من البحث والدراسة في هذا المجال.

مشكلة الدراسة:

يشكل التعليم العالي حلقة هامة في التنمية الاجتماعية في المجتمعات المعاصرة، وقد أشارت وثيقة (برنامج نشر ثقافة حقوق الإنسان في سياسات تنفيذ البرنامج إلى "العمل على تنمية بيئة واعية لحقوق الإنسان بالتعليم والتدريب من خلال الدراسات والأبحاث والتعليم المنهجي" كما أشارت الوثيقة في وسائل تنفيذ البرنامج إلى حث مؤسسات التعليم العالي على تضمين حقوق الإنسان في أنشطتها.

وجامعة الملك سعود إحدى الجامعات العريقة التي بادرت بإنشاء دعوة للحقوق الطلابية رسالتها تحقيق مجتمع جامعي متجانس تسود فيه روح التعاون بين منسوبي الجامعة والوصول إلى أعلى مستويات جودة العمل الأكاديمي عن طريق إقرار مبادئ العدل والإنصاف ، كما أقرت الجامعة وثيقة الحقوق الطلابية لتعزيز حقوق وواجبات كل من الأستاذ والطالب في البيئة الجامعية (www.ksu.edu.sa)

و للبيئة الجامعية الاجتماعية والمادية الأثر الكبير في تشكيل وعي وثقافة الطالب الجامعي الأمر الذي حدا الباحث لتناول مدى توافر الثقافة الحقوقية في البيئة الجامعية من وجهة نظر طلاب قسم الثقافة الإسلامية بكلية التربية، جامعة الملك سعود.

أسئلة الدراسة:

يتناول الباحث هذه الدراسة من خلال الإجابة عن السؤال الرئيس التالي: ما مدى توافر الثقافة الحقوقية في البيئة الجامعية من وجهة نظر طلاب قسم الثقافة الإسلامية بكلية التربية بجامعة الملك سعود؟

وسوف يتم الإجابة على هذا السؤال من خلال الأسئلة الفرعية التالية:

١– ما مدى توافر الثقافة الحقوقية في المناهج الدراسة الجامعية.؟

٢ – ما مدى تعزيز أعضاء هيئة التدريس للثقافة الحقوقية في البيئة الجامعية.؟

٣ – ما مدى توافر الثقافة الحقوقية من خلال المشاركة المجتمعية والبحث العلمي لأعضاء هيئة التدريس؟

٤ – ما مدى توافر الثقافة الحقوقية من خلال النظم والإجراءات الإدارية في الجامعة.؟

أهداف الدراسة:

يسعى الباحث من خلال هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

١– التعرف على مدى توافر الثقافة الحقوقية في البيئة الجامعية.

٢ – التعرف على مدى توافر الثقافة الحقوقية في المناهج الدراسية الجامعية.

٣ – التعرف على دور أعضاء هيئة التدريس في تعزيز ثقافة حقوق الإنسان.

٤ – التعريف على دور أعضاء هيئة التدريس في نشر ثقافة حقوق الإنسان في المجتمع.

٥ – التعرف على مدى توافر الثقافة الحقوقية في الأنظمة والإجراءات الإدارية في الجامعة.

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة في:

١ – بيان أهمية دور الجامعة في نشر الثقافة الحقوقية من خلال (المناهج الدراسة، الأستاذ الجامعي، المشاركة المجتمعية، الأنظمة والإجراءات الإدارية).

٢ – تسهم الثقافة الحقوقية في تشكيل وتكوين المواطن الصالح القادر على ممارسة حقوقه وأداء واجباته نحو مجتمعه وأمته.

٣ – تسهم هذه الدراسة في الكشف على مدى توافر الثقافة الحقوقية في البيئة الجامعية لتعزيزها في حال توافر، ومعالجة أوجه القصور في حالة ضعف أو عدم توافر هذه الثقافة.

٤ – تسهم هذه الدراسة في تقديم بيانات تقويمية لمدى توافر الثقافة الحقوقية لبرنامج (نشر ثقافة حقوق الإنسان) الذي تشرف عليه هيئة حقوق الإنسان بالتعاون مع مؤسسات المجتمع المختلفة.

٥ – تسد هذه الدراسة ثغرة في المكتبة التربوية الحقوقية وذلك لندرة الدراسات الاستطلاعية التي تتناول جانبي الحقوق والثقافة والتربية.

حدود الدراسة:

الحدود المكانية: جامعة الملك سعود – كلية التربية، طلاب قسم الثقافة الإسلامية.

الحدود الزمانية: الفصل الدراسة التالي من العام الجامعي ١٤٣٤هـ/١٤٣٥هـ.

الحدود الموضوعية: تتناول مدى توافر الثقافة الحقوقية في البيئة الجامعية من خلال أداة الدراسة (الاستبانة) على عينة من طلاب قسم الدراسات الإسلامية بكلية التربية في جامعة الملك سعود.

مصطلحات الدراسة:

الثقافة الحقوقية : عرف البرنامج العالمي للتثقيف في مجال حقوق الإنسان الصادر عن الأمم المتحدة لحقوق الإنسان، مكتب المفوض السامي الثقافة الحقوقية بأنها "عملية التعليم والتدريب والإعلام الرامية إلى إرساء ثقافة عالمية في مجال حقوق الإنسان" (الأمم المتحدة ،٢٠١٢،٢).

كما عرفت الأمم المتحدة ثقافة حقوق الإنسان بأنها :الجهود المبذولة في مجالات التعليم والتدريب والنشر والإعلام الرامية إلى إيجاد ثقافة عالمية لحقوق الإنسان من خلال نقل المعرفة والمهارات وتشكيل الاتجاهات (الأمم المتحدة ،١٩٩٠،٧).

ويمكن للباحث تعريف الثقافة الحقوقية بأنها تلك الجهود والممارسات المؤسسية والاجتماعية التي تكفل حفظ حقوق الإنسان ونشر الوعي بها.

البيئة الجامعية : هي المناخ الجامعي الذي يعيش ويتفاعل فيه الطلبة، ويتأثرون به طوال دراستهم فكراً أو سلوكاً،ويولد لديهم انطباعات وتوجهات إيجابية أو سلبية تجاه مؤسسة التعليم التي ينتمون إليها، وتتشكل البيئة الجامعية من مجموعة من المقومات المادية (المباني والتقنيات...) والاجتماعية (الإدارة والأنشطة والمناهج والبرامج).(٣٧ ، Soder، ٢٠٠٣)

ويرى الباحث تعريف البيئة الجامعية إجرائياً بأنها الوسط الجامعي المادي والاجتماعي الذي يعيش فيه الطالب سنوات التعليم العالي،ويكوّن لديه المعرفة والمهارة وبناء الاتجاه وجوانبها هي (المناهج الدراسية، الأستاذ الجامعي، المشاركة المجتمعية لأعضاء هيئة التدريس، النظم والإجراءات الإدارية).

الإطار النظري والدراسات السابقة

الإطار النظري:

تشير أدبيات حقوق الإنسان إلى أهمية نشر الثقافة الحقوقية (المعرفة، المهارة، بناء الاتجاه) في تنمية الوعي بهذه الحقوق والمحافظة عليها وعدم انتهاكها، وفي هذا الصدد أعلنت الجمعية العامة للأمم المتحدة البرنامج العالمي للتثقيف في مجال حقوق الإنسان في ١٠ كانون الأول / ديسمبر ٢٠٠٤ وقد انبنى البرنامج العالمي بموجب قرار الجمعية العامة ٥٩ /١١١٣ حيث تقوم المفوضية السامية بالتنسيق العالمي لهذا البرنامج، وقد كان هذا البرنامج ثمرة لعدد من المؤتمرات العالمية المؤكدة على أهمية تعليم ونشر ثقافة الإنسان منها:

- مؤتمر اليونسكو لتعليم حقوق الإنسان (فينا ١٩٧٨، مالطا ١٩٨٨).
- المؤتمر الدولي للتربية على حقوق الإنسان والديمقراطية (مونتريال ١٩٩٣).
- المؤتمر العالمي لحقوق الإنسان (فينا ١٩٩٣).
- المؤتمر الإقليمي حول التربية على حقوق الإنسان في أفريقيا (داكار ١٩٩٨).
- المؤتمر الإقليمي لأسياد المحيط الهادي حول تعليم حقوق الإنسان (الهند ١٩٩٩).
- المؤتمر الإقليمي حول تعليم حقوق الإنسان في العالم العربي (الرباط ١٩٩٩).
- مؤتمر الأمم المتحدة للتربية على حقوق الإنسان (٢٠٠٤).

وقد كانت هذه المؤتمرات ثمرة ظهور جمعيات دولية ووطنية لتعليم ونشر ثقافة حقوق الإنسان وتأسيس مقر لها في جنيف باسم جمعيات تعليم حقوق الإنسان.

Human Rigths Education associates CHREA

(طنطاوي ٢٠١١، ١٦١).

وقد أشارت خطة عمل الأمم المتحدة (٢٠١٢،٥) للتثقيف في مجال حقوق الإنسان في التعليم العالي إلى المجالات الخمسة التالية في البيئة الجامعية:

١– السياسات وإجراءات التنفيذ.

٢ – عمليات التعليم والتعلم وأدواتهما.

٣ – البحوث.

٤ – بيئة التعلم.

٥ – إعداد المعلمين في التعليم العالي وتنميتهم مهنياً..

وأشار بعض الباحثين إلى مجالات التربية على حقوق الإنسان – باعتبار التربية وسيطاً ثقافياً – وهي :

١– مجال المعرفة بحقوق الإنسان .

٢– مجال اكتساب قيم حقوق الإنسان .

٣– مجال تطبيق حقوق الإنسان في المواقف والسلوك (جيدوري،٢٠١١، ٨٢)

وإن من نافلة القول أن نشر الثقافة الحقوقية في البيئة الجامعية يتضمن أول ما يتضمن المحافظة على حقوق الطالب وهي "تلك الحقوق المقررة للطالب من أجل إحداث توازن بين حقه وحق المؤسسة الجامعية التي ينتمي إليها، وذلك تحقيقاً لشعوره بالطمأنينة والسعادة وبالكرامة والسلامة والأمن والعدل في حياته التعليمية، وهذه الحقوق التي يجب أن تعلم للطلبة في فضاء المؤسسة الجامعية" (Unesco,١٩٩٨,٢٢) كما أن من الأهمية أن يكون تعليم حقوق الإنسان أسلوباً تربوياً يعزز القيم الإسلامية والأخلاقية في المجتمع فالتربية الحقوقية تربية قيمية بالدرجة الأولى وهو ما يشير له (Andropoulos.١٩٩٧) ،حيث يتم تحويل قيم حقوق الإنسان إلى وضعيات ومواقف تعليمية يتمرن من خلالها على الممارسة الفعلية لمدلولاتها ، وعلى ترجمة استعداده لدعمها وصيانتها تجاه أية محاولة للانفراد بها أو سلبها أو عدم تحويلها إلى أنماط تفكير وأساليب حضارية

ومن النظريات المفسرة لبناء الثقافة الحقوقية حدد المعجم الدولي للتربية مصطلح البنائية Constructivism وهي : " رؤية في نظرية التعلم ونمو المتعلم قوامها أن

المتعلم يكون نشطاً في بناء أنماط التفكير لديه، نتيجة تفاعل قدراته الفطرية مع الخبرة" ولذا فإن النظرية البنائية تقوم في تصورها للمعرفة البنائية على منطلقين أساسيين:

المنطلق الأول: يبني الفرد الواعي المعرفة اعتماداً على خبرته الخاصة، ولا يستقبلها بصورة سلبية من الآخرين، فالمتعلم يكون نشطاً وفعالاً أثناء عملية التعلم

المنطلق الثاني: إن وظيفية العملية المعرفية هي التكيف مع تنظيم العالم التجريبي وخدمته، وليس اكتشاف الحقيقة، ويقصد بالعملية المعرفية العملية العقلية التي يصبح الفرد بمقتضاها واعياً بموضوع المعرفة .(زيتون،١٩٩٢،٥٨)

وقد خطت جامعة الملك سعود خطوات عملية في هذا الأمر؛حيث أنشئت وحدة حماية الحقوق الطلابية ،كما أقرت وثيقة الحقوق الطلابية بالإضافة إلى استنطاق الطلاب لإبداء رأيهم في الأستاذ الجامعي والمقرر الدراسي وجوانب العملية التعليمية؛ إذ أصبحت هذه الممارسة من أبجديات تحقيق الجودة الشاملة في التعليم (**www.ksu.edu.sa**) .

الدراسات السابقة:

من خلال مطالعة الباحث لأدبيات الدراسة وجد عدداً من الدراسات التي تناولت حقوق الإنسان في التعليم العالي والبيئة الجامعية كان لها الأثر الإيجابي في بناء الإطار المفاهيمي للدراسة وكذلك في بناء أداة الدراسة.

فقد تناول الحسين (٢٠٠٧) في دراسته تدريس مقرر حقوق الإنسان في مؤسسات التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية وأثره في ثقافة الطالب من خلال استقصاء مقررات الثقافة الإسلامية في الجامعات السعودية، وقد خرج الباحث بأن هناك جامعات قد أقرت بالفعل مقرر باسم حقوق الإنسان، بينما هناك جامعات ضمنته في المنهج بشكل جزئي في مقرراتها وخلص إلى اقتراح إفراد مقرر يسمى (حقوق الإنسان في الإسلام).

كما تناول ماضي (٢٠١٠) في دراسته المعنونة "تعليم حقوق الإنسان في الجامعات وجهود تعزيز الديمقراطية في مصر" وقد انتهت الدراسة إلى أن هناك الكثير من الاهتمام بتدريس حقوق الإنسان على المستوى الجامعي والبحث في القضايا المتصلة بها إلا أن هذه التجربة لا تزال في مراحلها الأولى وتحتاج إلى مزيد من العناية والاهتمام.

أما جيدوري (٢٠١١) فقد تناول دواعي التربية على حقوق الإنسان في المرحلة الجامعية، تناول فيها الباحث الدواعي المعرفية والقيمية والاجتماعية والدولية للتربية على حقوق الإنسان.

كما تناول معين (٢٠١١) دور الصحب في إكساب الشباب الجامعي المعرفة بقضايا حقوق الإنسان، وقد استخدم الباحث إستمارة استقصاء لجمع بيانات الدراسة، وقد خرجت الدراسة بجملة من النتائج أهمها: أن ٤٨,٦% من الشباب الجامعي يهتمون إلى حد ما بمتابعة قضايا حقوق الإنسان في الصحف، بينما ٢٥,٦% يهتم بهذه القضايا، وفي المقابل لا يهتم ١٦,٨ منهم، بينما يهتم ٩,١% بدرجة كبيرة بهذه القضايا في الصحافة.

أما طنطاوي (٢٠١١) فقد تناول نشر ثقافة حقوق الإنسان وواجباته وتعليمها في برامج إعداد المعلم من المنظور الإسلامي، أوضح فيها الباحث نتائج الدراسة في بيان الأسس التي يستند إليها نشر ثقافة حقوق الإنسان من المنظور الإسلامي برامج إعداد المعلم، وأبرز المعالم التطويرية لنشر الثقافة الحقوقية في المسار التخصصي والكفايات والأهداف العامة والمحتوى والأنشطة وأساليب التقويم.

وفي مجال حقوق الإنسان وإعداد المعلم تناولت أمل القحطاني (٢٠١٢) فاعلية برنامج مقترح لتنمية ثقافة حقوق الإنسان للطالبة المعلمة بقسم الجغرافيا في جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن بمدينة الرياض هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعليه هذا البرنامج المقترح، وقد تحققت الباحثة من فاعليته كما أوصت بإعداد البرامج التعليمية لتنمية الوعي بثقافة حقوق الإنسان بمختلف مراحل التعليم.

ومن الدراسات التي تناولت نشر الثقافة الحقوقية في البيئة الجامعية دراسة الشاماني (٢٠١٢) ممارسة طلاب وطالبات جامعة طيبة لحقوقهم وواجباتهم من وجهة نظرهم. وقد توصلت الدراسة إلى أن تقديرات طلاب وطالبات جامعة طيبة في ممارسة حقوقهم وواجباتهم جاءت بدرجة كبيرة وتبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير الجنس ومتغير الكلية والسنة الدراسية والمعدل التراكمي.

كما تناول سعود الشاماني (٢٠١٢) واقع الثقافة المدنية لطلاب جامعة طيبة وآليات الارتقاء بها، دراسة تقويمية، وقد أظهرت استجابات أفراد العينة الاستعدادات القيمية والأخلاقية للتكوين المدني كما أوضح الباحثان الآليات المقترحة للارتقاء بالمعارف والقيم المدنية، أبرزها: الندوات والأدلة والمطبوعات والملصقات والمقررات الجامعية، كما قدما الآليات المقترحة للارتقاء بالمهارات المدنية منها: الورش التدريبية، الزيارات الميدانية للجمعيات الأهلية المحلية والعربية والعالمية بالإضافة إلى المنتديات والجمعيات الطلابية.

ومن الدراسات الحديثة دراسة الزهراني (٢٠١٣) بعنوان مقرر جامعي مقترح قائم على التصور الإسلامي لتنمية ثقافة حقوق الإنسان لدى طلاب التعليم العالي، وقد خلص الباحث إلى جملة من النتائج منها: تدني وعي طلاب التعليم العالي بثقافة حقوق الإنسان، كما أوصت الدراسة بتخصيص مقرر جامعي يتناول تعليم ثقافة حقوق الإنسان.

أما على المستوى العالمي فقد تناولت دراسة (David .٢٠٠٣) بعنوان " حقوق الإنسان في التعليم العالي : هدفت إلى التعرف على دور التعليم العالي في تعزيز قيم ومبادئ حقوق الإنسان لدى طلاب وطالبات المرحلة الجامعية في الولايات المتحدة الأمريكية ، و وقد كانت أبرز النتائج ، أن خبرات الطلاب الشخصية وخلفياتهم الثقافية زادت من تعلمهم لحقوق الإنسان ، وأن نشر الجامعة لثقافة الديمقراطية حسنت كذلك من تعلمهم لهذه الحقوق وممارستها عملياً في حياتهم اليومية ، كما أن وعي

أعضاء هيئة التدريس بأهمية حقوق الإنسان جعلهم يؤدون دوراً إيجابيا في توجيه طلابهم نحو ممارسة حقوقهم واحترام حقوق غيرهم .

التعليق على الدراسات السابقة:

تناولت الدراسات السابقة موضوع الثقافة الحقوقية من جوانب مختلفة، فمنها من تناول الموضوع من جانب مقترح مقرر أو برنامج لتدريس ثقافة حقوق الإنسان مثل دراسة الحسين (٢٠٠٧)، ودراسة أمل القحطاني (٢٠١٢)، ودراسة الزهراني (٢٠١٣) ولا شك أن إقرار مقرر أو برنامج لتعزيز ثقافة حقوق الإنسان سيكون له أثر في هذا الأمر، إلا أن قضية نشر الثقافة تستوجب النظر في قضاء أوسع من وجود مقرر؛حيث يشمل الأمر البيئة الجامعية والتشريعات والأنظمة.

كما تناول كل من دراسة ماضي (٢٠١٠) ودراسة جيدروي (٢٠١١)، ودراسة معين (٢٠١١) و دراسة David (٢٠٠٣)الموضوع عربياً و عالميا في كل من مصر وسوريا و الولايات المتحدة الأمريكية مما يشير إلى أهمية الموضوع.

كما تناول طنطاوي (٢٠١١) تأصيل موضوع نشر ثقافة حقوق الإنسان تأصيلاً إسلامياً.

ولعل دراستي الشاماني (٢٠١٢) حول ممارسة طلاب وطالبات جامعة طيبة لحقوقهم وواجباتهم من وجهة نظرهم.

إلا أن الدراسة الحالية تتناول الموضوع برؤية أوسع ؛حيث نشر الثقافة الحقوقية أكبر من جزئية حقوق الطلاب وواجباتهم، بحيث تشمل المناهج الدراسية والأستاذ الجامعي والبيئة الجامعية، والإجراءات والأنظمة، كما لاحظ الباحث أن دراسة الشاماني (٢٠١٢) قد أظهرت أن ممارسة طلاب وطالبات جامعة طيبة جاءت بدرجة كبيرة في حين تشير دراسة الزهراني (٢٠١٣) إلى تدني وعي طلاب التعليم العالي بثقافة حقوق الإنسان؛ مما يتطلب مزيد امن الدراسات على مجتمع الجامعات السعودية لاستجلاء موضوع نشر الثقافة الحقوقية.

* * *

إجراءات الدراسة

منهج الدراسة:

تحقيقاً لأهداف الدراسة وللإجابة عن أسئلتها استخدم الباحث المنهج الوصفي ،حيث يعتمد هذا المنهج على رصد استجابات مجتمع الدراسة أو عينة ممثلة منه بهدف وصف الظاهر المدروسة (العساف، ١٤١٦، ١٩١).

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من طلاب قسم الدراسات الإسلامية في كلية التربية بجامعة الملك سعود بالرياض والبالغ عددهم (٣٥٢) طالباً في العام الدراسي ١٤٣٥/١٤٣٤هـ، الفصل الدراسي الثاني، وقد كانت عينة الدراسة (١٤٧) طالباً وهو ما يعادل نسبة ٤١,٧% من إجمالي عدد الطلاب.

أداة الدراسة:

استخدم الباحث استبانة لجمع المعلومات حيث قام بتصميم الأداة بعد الرجوع إلى أدبيات الموضوع والدراسات السابقة وبناء الإطار النظري، ولقد تكونت الاستبانة من أربعة محاور تغطي أسئلة الدراسة الفرعية .

صدق الأداة وثباتها:

قام الباحث بعرض الاستبانة على (١١) مختص في التربية للتأكد من الصدق الظاهري للأداة، وقد اتفق المحكمون على مناسبتها بعد تعديل الملحوظات كما تم التأكد من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة من خلال تطبيقها على عينة استطلاعية عددها (٢٩) طالباً، والجدولان التاليات يوضحان صدق الاتساق الداخلي للأداة.

جدول رقم (١) معاملات ارتباط بنود الاستبانة

بالدرجة الكلية للمحور المنتمية إليه (العينة الاستطلاعية: ن=٢٩)

المحور	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
المناهج الدراسية	١	٠,٨١٧٠**	٤	٠,٤٠٠٦*
	٢	٠,٨٠٢١**	٥	٠,٨٠٨٨**
	٣	٠,٨١٢٠**		
أعضاء هيئة التدريس	٦	٠,٨٣١٨**	٨	٠,٨٧١٧**
	٧	٠,٧٩٣٥**	٩	٠,٦٣٩٢**
	١٠	٠,٥٥٧٢**		
المشاركة المجتمعية	١٢	٠,٨٩٤٧**	١٨	٠,٨٦٢٨**
	١٣	٠,٩٠٨٤**	١٩	٠,٨٩١٣**
النظم والإجراءات	١١	٠,٧٨٤٨**		
	١٤	٠,٨٥١٧**	١٧	٠,٧٢٢٤**
	١٥	٠,٧٨٣٣**	٢٠	٠,٧٧٦٤**
	١٦	٠,٧٨٨٨**	٢١	٠,٧١٢٣**

* دالة عند مستوى ٠,٠٥ ** دالة عند مستوى ٠,٠١

جدول رقم (٢) معاملات ارتباط بنود الاستبانة

بالدرجة الكلية للاستبانة (العينة الاستطلاعية: ن=٢٩)

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	٠,٧٠١٥**	٨	٠,٨٤٠٥**	١٥	٠,٨٣٣٧**
٢	٠,٦٣٦٥**	٩	٠,٨٣٣٨**	١٦	٠,٧٥٠٩**
٣	٠,٧١٣٤**	١٠	٠,٥٥٧٢**	١٧	٠,٦٧٥٨**
٤	٠,٥٣٦٢**	١١	٠,٧٨٤٨**	١٨	٠,٨٤٧٤**
٥	٠,٧٨٠٧**	١٢	٠,٨٣٩٦**	١٩	٠,٧٨٣٣**
٦	٠,٦٣٩٠**	١٣	٠,٨٠٥٢**	٢٠	٠,٧٠١٦**
٧	٠,٦١٣٣**	١٤	٠,٨٠٧٣**	٢١	٠,٦٥٨٧**

** دالة عند مستوى ٠,٠١

جدول رقم (٣) معاملات ارتباط محاور الاستبانة

بالدرجة الكلية للاستبانة (العينة الاستطلاعية: ن=٢٩)

المحور	معامل الارتباط
المناهج الدراسية	٠,٨٧١١**
أعضاء هيئة التدريس	٠,٨٢٠١**
المشاركة المجتمعية	٠,٩٢٠٤**
النظم والإجراءات	٠,٩٤٣٤**

** دالة عند مستوى ٠,٠١

ثبات الأداة : تم حساب ثبات الأداة من خلال معادلة ألفا كرونباخ لمحاور الدراسة الأربعة وحساب الثبات الكلي للأداة وفق الجدول التالي:

جدول رقم (٤) معاملات ثبات ألفا كرونباخ

لمحاور الدراسة (العينة الاستطلاعية: ن=٢٩)

المحور	عدد البنود	معامل ثبات ألفا كرونباخ
المناهج الدراسية	٥	٠,٧٩
أعضاء هيئة التدريس	٤	٠,٧٩
المشاركة المجتمعية	٤	٠,٨٩
النظم والإجراءات	٦	٠,٨٨
الثبات الكلي للاستبانة	٢١	٠,٩٥

الأساليب الإحصائية:

ولتسهيل تفسير النتائج استخدم الباحث الأسلوب التالي لتحديد مستوى الإجابة على بنود الأداة،حيث تم إعطاء وزن للبدائل: (موافق بشدة=٥، موافق=٤، محايد=٣، غير موافق=٢، غير موافق بشدة=١)، ثم تم تصنيف تلك الإجابات إلى خمسة مستويات متساوية المدى من خلال المعادلة التالية:

طول الفئة = (أكبر قيمة– أقل قيمة) ÷ عدد بدائل الأداة = (٥–١) ÷ ٥ = ٠,٨٠

لنحصل على التصنيف التالي:

جدول رقم (٥)

توزيع للفئات وفق التدرج المستخدم في أداة البحث

الوصف	مدى المتوسطات
موافق بشدة	٤,٢١ – ٥,٠٠
موافق	٣,٤١ – ٤,٢٠
محايد	٢,٦١ – ٣,٤٠
غير موافق	١,٨١ – ٢,٦٠
غير موافق بشدة	١,٠٠ – ١,٨٠

عرض النتائج وتفسيرها

السؤال الأول : ما مدى توافر الثقافة الحقوقية في المناهج الدراسة الجامعية ؟

جدول رقم (٦) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات عينة الدراسة عن مدى توافر الثقافة الحقوقية في المناهج الدراسية

م	البند		موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
٢	تتضمن المناهج الدراسية مفاهيم حقوق الإنسان في الإسلام	ت	٥٠	٨١	١٢	٢	٢	٤,١٩	٠,٧٥	١
		%	٣٤,٠	٥٥,١	٨,٢	١,٤	١,٤			
١	تحقق الأهداف التعليمية مبادئ التربية على حقوق الإنسان	ت	٣٤	٨٤	٢٣	٢	٢	٤,٠١	٠,٧٦	٢
		%	٢٣,٤	٥٧,٩	١٥,٩	١,٤	١,٤			
٤	تتضمن المناهج الدراسة مهارات الحوار	ت	٣١	٥٧	٤١	١٢	٤	٣,٦٨	٠,٩٩	٣
		%	٢١,٤	٣٩,٣	٢٨,٣	٨,٣	٢,٨			
٥	تتضمن المناهج الدراسية تثقيفاً للطالب بحقوقه وواجباته	ت	٢٨	٦٥	٢٧	١٨	٦	٣,٦٣	١,٠٦	٤
		%	١٩,٤	٤٥,١	١٨,٨	١٢,٥	٤,٢			
٣	تتضمن المناهج الدراسية الإشارة للمواثيق الدولية لحقوق الإنسان	ت	٢٠	٥٦	٤٥	١٧	٧	٣,٤٥	١,٠٣	٥
		%	١٣,٨	٣٨,٦	٣١,٠	١١,٧	٤,٨			
المتوسط* العام للمحور								**٣,٨٠**		

* المتوسط الحسابي من ٥ درجات

يتضح من الجدول السابق أن توافر الثقافة الحقوقية في المناهج الدراسة من وجهة نظر طلاب قسم الدراسات الإسلامية بكلية التربية كانت بمتوسط حسابي (٣,٨٠) وهو ما يقابل درجة الموافقة، وقد كانت موافقة عينة الدراسة كبيرة لكم من "تتضمن المناهج الدراسة مفاهيم حقوق الإنسان" (٤,١٩) وبند "تحقق الأهداف التعليمية مبادئ

التربية على حقوق الإنسان" (٤٠،١) وهي مؤشرات مطمئنة لتوافر الثقافة الحقوقية في البيئة الجامعية، في حين جاءت "تتضمن المناهج الإشارة إلى المواثيق الدولية" بمتوسط منخفض (٣،٤٥) إلا أنه في درجة الموافقة

السؤال الثاني : ما مدى تعزيز أعضاء هيئة التدريس للثقافة الحقوقية في البيئة الجامعية ؟

جدول رقم (٧) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات عينة الدراسة عن مدى تعزيز أعضاء هيئة التدريس للثقافة الحقوقية

م	البند		موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
٧	يستخدم الأستاذ أساليب الحوار والنقاش مع الطلاب	ت	٥٠	٦٣	٢٤	٤	١	٤،١١	٠،٨٣	١
		%	٣٥،٢	٤٤،٤	١٦،٩	٢،٨	٠،٧			
٦	يعمل الأستاذ على بناء العلاقات الإنسانية داخل القاعة	ت	٤٥	٥٧	٣١	٩	٣	٣،٩١	٠،٩٨	٢
		%	٣١،٠	٣٩،٣	٢١،٤	٦،٢	٢،١			
٨	تحفز أساليب التدريس الطلاب على المشاركة الفاعلة	ت	٣٦	٦٣	٣٣	١١		٣،٨٧	٠،٨٨	٣
		%	٢٥،٢	٤٤،١	٢٣،١	٧،٧				
١٠	تتضمن إجراءات التقويم حق الطالب في مناقشة نتيجته مع الأستاذ	ت	٣٥	٦٣	٣٤	١٣	٢	٣،٧٩	٠،٩٥	٤
		%	٢٣،٨	٤٢،٩	٢٣،١	٨،٨	١،٤			
٩	تعقد الجامعة لمنسوبيها برامج تدريبية في مجال حقوق الإنسان	ت	١٩	٤٦	٥٦	١٥	١٠	٣،٣٤	١،٠٥	٥
		%	١٣،٠	٣١،٥	٣٨،٤	١٠،٣	٦،٨			
المتوسط* العام للمحور								**٣،٧٩**		

* المتوسط الحسابي من ٥ درجات

يتضح من الجدول السابق رأي عينة الدراسة حول دور الأستاذ الجامعي في تعزيز الثقافة الحقوقية، إذ جاء بمتوسط حسابي (٣،٧٩) وهو في درجة الموافقة، وقد كانت استجابات عينة الدراسة على بنود المحور متدرجة، ففي حين أشادت العينة باستخدام

الأستاذ الجامعي أساليب الحوار والنقاش إذ جاءت بمتوسط حسابي (٤,١١) وكذلك الحال في بناءه للعلاقات الإنسانية داخل القاعة بمتوسط (٣,٩١) إلا أن ثمة إشارة إلى ضعف دور الجامعة في عقد دورات تدريبية في مجال حقوق الإنسان إذ جاءت بمتوسط حسابي (٣,٣٤).

السؤال الثالث : ما مدى توافر الثقافة الحقوقية من خلال المشاركة المجتمعية والبحث العلمي لأعضاء هيئة التدريس ؟

جدول رقم (٨) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات عينة الدراسة عن مدى تحقيق الثقافة الحقوقية من خلال المشاركة المجتمعية

م	البند		موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
١٣	تستثمر الجامعة المناسبات المحلية والعالمية لتعزيز ثقافة حقوق الإنسان	ت	٣١	٦٣	٣٥	١٤	١	٣,٧٦	٠,٩٣	١
		%	٢١,٥	٤٣,٨	٢٤,٣	٩,٧	٠,٧			
١٩	يساهم أساتذة الجامعة في توعية المجتمع ونشر الثقافة الحقوقية عبر وسائل الإعلام	ت	٢٦	٥٧	٤٠	١٥	٥	٣,٥٩	١,٠٢	٢
		%	١٨,٢	٣٩,٩	٢٨,٠	١٠,٥	٣,٥			
١٢	تضمن الأنشطة الطلابية مفاهيم حقوق الإنسان	ت	٢٣	٥٨	٤٢	١٧	٦	٣,٥١	١,٠٣	٣
		%	١٥,٨	٣٩,٧	٢٨,٨	١١,٦	٤,١			
١٨	تحفز الجامعة على البحث في مجال حقوق الإنسان	ت	١٥	٥٣	٥٩	١٤	٣	٣,٤٤	٠,٨٨	٤
		%	١٠,٤	٣٦,٨	٤١,٠	٩,٧	٢,١			
المتوسط* العام للمحور								٣,٥٦		

* المتوسط الحسابي من ٥ درجات

يتضح من الجدول السابق أن استجابات عينة الدراسة حول مدى توافر الثقافة الحقوقية من خلال المشاركة المجتمعية لأعضاء هيئة التدريس جاءت بمتوسط

حسابي (٣,٥٦) وهي في الحد الأدنى من الموافقة، وقد جاءت فقرتك تستمر الجامعة المناسبات المحلية والعالمية لتعزيز ثقافة حقوق الإنسان بمتوسط (٣,٧٦) في حين ترى عينة الدراسة تدني تحفيز الجامعة للبحث في مجال حقوق الإنسان (٣,٤٤) مما يثير ضرورة الاهتمام بهذا الجانب من قبل إدارة الجامعة. كما أن تضمين الأنشطة الطلابية لمفاهيم حقوق الإنسان تحتاج مزيدا من العناية إذ جاءت بمتوسط (٣,٥١).

السؤال الرابع : ما مدى توافر الثقافة الحقوقية من خلال النظم والإجراءات الإدارية في الجامعة ؟

جدول رقم (٩) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات عينة الدراسة عن مدى توافر الثقافة الحقوقية في النظم والإجراءات

م	البند		موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
٢١	تتوافر في الجامعة خدمات ومرافق لذوي الاحتياجات الخاصة	ت	٤٥	٥٨	٢٩	٨	٦	٣,٨٨	١,٠٤	١
		%	٣٠,٨	٣٩,٧	١٩,٩	٥,٥	٤,١			
٢٠	تتوافر في الجامعة المرافق الهامة لخدمة الطلاب	ت	٣٩	٦٦	٢٥	٩	٨	٣,٨١	١,٠٧	٢
		%	٢٦,٥	٤٤,٩	١٧,٠	٦,١	٥,٤			
١٧	يوجد جهة في الجامعة تعنى بحماية حقوق الطلاب والأساتذة	ت	٣٤	٥٤	٤١	١٢	٢	٣,٧٤	٠,٩٦	٣
		%	٢٣,٨	٣٧,٨	٢٨,٧	٨,٤	١,٤			
١١	تتضمن معايير الجودة استنطاق الطلاب حول رأيهم في المقرر والأستاذ	ت	٣٢	٦٠	٤١	١٠	٤	٣,٧٢	٠,٩٧	٤
		%	٢١,٨	٤٠,٨	٢٧,٩	٦,٨	٢,٧			
١٤	توفر الجامعة مبدأ تكافؤ الفرص لمنسوبيها على حد سواء	ت	٢٤	٥٩	٤٢	١٤	٦	٣,٥٦	١,٠١	٥
		%	١٦,٦	٤٠,٧	٢٩,٠	٩,٧	٤,١			
١٦	تراعي القرارات الإدارية مبدأي العدل والمساواة بين منسوبي الجامعة	ت	٢٥	٥١	٤٥	١٨	٦	٣,٤٩	١,٠٥	٦
		%	١٧,٢	٣٥,٢	٣١,٠	١٢,٤	٤,١			
١٥	تراعي الإجراءات الإدارية مبادئ حقوق الإنسان	ت	١٩	٥٨	٤٤	١٥	٧	٣,٤٧	١,٠١	٧
		%	١٣,٣	٤٠,٦	٣٠,٨	١٠,٥	٤,٩			
المتوسط* العام للمحور								٣,٦٥		

* المتوسط الحسابي من ٥ درجات

يتضح من الجدول السابق وجهة نظر عينة الدراسة حول مدى توافر الثقافة الحقوقية في الأنظمة والإجراءات الإدارية في البيئة الجامعية، قد جاء بمتوسط حسابي (٣,٦٥) وهي ما يقابل درجة الموافقة، وقد أشادت عينة الدراسة باهتمام الجامعة بذوي الاحتياجات الخاصة بتوفير خدمات ومرافق لهم، إذ جاءت بمتوسط حسابي (٣,٨٨) في حين ترى عينة الدراسة تدني مراعاة الإجراءات الإدارية مبادئ حقوق الإنسان، إذ كانت بمتوسط (٣,٤٧) وهو ما يشير إلى ضرورة الاهتمام بهذا الجانب من قبل إدارة الجامعة من خلال التوعية لمنسوبي وموظفي الجامعة للتأكيد على أهمية مراعاة الإجراءات الإدارية مبادئ حقوق الإنسان.

جدول رقم (١٠) المتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات عينة الدراسة عن مدى توافر الثقافة الحقوقية في البيئة الجامعية

المحاور	المتوسط* الحسابي	الترتيب
المناهج الدراسية	٣,٨٠	١
أعضاء هيئة التدريس	٣,٧٩	٢
النظم والإجراءات	٣,٦٥	٣
المشاركة المجتمعية	٣,٥٦	٤
الدرجة الكلية لمدى توافر الثقافة الحقوقية في البيئة الجامعية	٣,٧١	

* المتوسط من ٥ درجات

يتضح من الجدول السابق أن متوسط استجابات عينة الدراسة حول وجهة نظرهم حول مدى توافر الثقافة الحقوقية في البيئة الجامعية قد جاءت بمتوسط حسابي (٣,٧١) وهي ما يقابل درجة الموافقة، وقد جاء محور المناهج الدراسية في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣,٨٠) في حين كان محور النظم والإجراءات في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٣,٦٥) وبالرغم أنها في درجة الموافقة إلا أنها في الحد الأدنى منها.

* * *

النتائج

أبرزت الدراسة النتائج التالية:

١– أظهرت الدراسة توافر الثقافة الحقوقية في البيئة الجامعية من خلال المناهج الدراسة وهي مؤشر إيجابي لدور المناهج في نشر ثقافة حقوق الإنسان.

٢ – أظهرت الدراسة أن للأستاذ الجامعي دوراً إيجابياً في نشر الثقافة الحقوقية في بناءه للعلاقات الإنسانية وكذلك الحال في استخدام الحوار والنقاش في طلابه.

٣ – أظهرت الدراسة ضعف اهتمام الجامعة في عقد دورات تدريبية في مجال حقوق الإنسان.

٤ – أظهرت الدراسة درجة متدنية من الموافقة على توافر الثقافة الحقوقية من خلال المشاركة المجتمعية لأعضاء هيئة التدريس.

٥ – أظهرت الدراسة اهتمام الجامعة بذوي الاحتياجات الخاصة من خلال توفير المرافق والخدمات المناسبة لهم.

٦ – توافقت الدراسة مع نتائج دراسة الشاماني (٢٠١٢) التي أشارت إلى ممارسة طلاب جامعة طيبة لحقوقهم وواجباتهم كان بدرجة كبيرة.

التوصيات:

١– تعزيز دور المناهج الدراسة في توافر الثقافة الحقوقية في البيئة الجامعية.

٢ – ضرورة اهتمام الجامعة بعقد الدورات التدريبية.

٣ – ضرورة اهتمام الجامعة بتفعيل دور الأستاذ الجامعي في المشاركات المجتمعية المتعلقة بنشر الثقافة الحقوقية ،لاسيما أساتذة الدراسات الإسلامية والقانون والعلاقات الدولية لطبيعة تخصصهم العلمي وارتباطه بحقوق الإنسان.

٤ – عقد دورات تدريبهم لموظفي وأساتذة الجامعات في مهارات الاتصال وحقوق الإنسان مما ينعكس إيجابياً على تعاملهم مع طلاب الجامعة.

* * *

قائمة المراجع

- الأمم المتحدة ، المفوض السامي (٢٠١٢) : البرنامج العالمي للتثقيف في مجال حقوق الإنسان . منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة .
- التقرير الإحصائي لكلية التربية (١٤٣٥هـ) . كلية التربية . جامعة الملك سعود
- التويجري ، عبدالعزيز بن عثمان. (٢٠١٢) : محددات وأبعاد الإستراتيجية الثقافية للعالم الإسلامي : حوار مع الدكتور عبدالعزيز بن عثمان التويجري المدير العام للإيسيسكو. الإحياء – المغرب، ع ٣٦.
- الحسين ، زيد (٢٠١٣) : ثقافة حقوق الإنسان . مفهومها و تاريخها وسبل نشرها . هيئة حقوق الإنسان . مركز النشر والإعلام .
- الحسين ، عبداللطيف بن إبراهيم. (٢٠٠٧) : تدريس مقرر حقوق الإنسان في مؤسسات التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية و أثره في ثقافة الطالب. مجلة البحوث الامنية (السعودية)، ع ٣٧ .
- زيتون ، حسن وكمال (١٩٩٢) : البنائية منظور إبستمولجي وتربوي . القاهرة
- الزهراني ، فهد (٢٠١٣) : مقرر جامعي مقترح قائم على التصور الإسلامي لتنمية ثقافة حقوق الإنسان لدى طلاب التعليم العالي . جامعة أم القرى . بحث دكتوراه غير منشور .
- الشامانى ، سند بن لافي (٢٠١٢): ممارسة طلاب وطالبات جامعة طيبة لحقوقهم وواجباتهم من وجهة نظرهم. المجلة السعودية للتعليم العالى –السعودية ،ع ٦ .
- القحطاني ، أمل سعيد قانع (٢٠١٢): فاعلية برنامج مقترح لتنيمة ثقافة حقوق الإنسان للطالبة المعلمة بقسم الجغرافيا في جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن بمدينة الرياض. رسالة الخليج العربى – السعودية، ع ١٢٥.
- جيدوري ، صابر (٢٠١١) : دواعي التربية على حقوق الإنسان في المرحلة الجامعية . العلوم التربوية . مصر ع٢
- سعد ، أحمد يوسف و الشاماني ، سند بن لافي. (٢٠١٢) : واقع الثقافة المدنية لطلاب جامعة طيبة وآليات الارتقاء بها : دراسة تقويمية. العلوم التربوية –مصر ، مج ٢٠، ع .

– طنطاوي ، مصطفى عبدالله إبراهيم. (٢٠١١) : نشر ثقافة حقوق الإنسان و واجباته و تعليمها في برامج إعداد المعلم من المنظور الإسلامي. مجلة القراءة والمعرفة –مصر ، ع ١٢٢.

– ماضي ، عبدالفتاح (٢٠١٠) : تعليم حقوق الإنسان في الجامعات وجهود تعزيز الديمقراطية في مصر . مجلة النهضة . ع٢

– معيد ، اعتماد (٢٠١١) : دور الصحف في إكساب الشباب الجامعي المعرفة بقضايا حقوق الإنسان . دراسات الطفولة . مصر. ع٥٢

– هيئة الخبراء ، مجلس الوزراء (١٤٣٠) : برنامج نشر ثقافة حقوق الإنسان . هيئة حقوق الإنسان . مركز النشر والإعلام .

- Andropoulos , George (١٩٩٧) Human Right Education For the Twenty First Century . Philadelphia : University of Pennsylvania Press

- Grossman , david (٢٠٠٣) human rights in highr education,J.Education ,

- Unesco (١٩٩٨) : some suggestions on teaching about human rigts .

المواقع الإلكترونية :

http://www.ohchr.org/AR/Issues/Education/Training

http://ksu.edu.sa

* * *

14- United Nations, High Commissioner (2012). World Program for Human Rights Education. UNESCO.

15- Zaitoon, H. & Zaitoon, K. (1992). Constructivism: Epistemological and educational perspective. Cairo.

* * *

Education Student (Unpublished Doctoral Dissertation). Umm Al-Qura University.

7- Bureau of Experts at the Council of Ministers. (1430). Program of Promoting Human Rights Culture. Human Rights Commission.

8- Jeedoori, S. (2011) Justifications for education of human rights at undergraduate level. Journal of Educational Science, (2).

9- King Saud University. (1435).Statistical report of Faculty of Education. College of Education.

10- MaDHi, A. (2010) Teaching human rights in universities and efforts of enhancing democracy in Egypt. Journal of Al-NahDHah, (2).

11- Mu'eed, I. (2011) Role of newspapers in educating undergraduate students of human rights issues. Journal of Childhood Studies, (52).

12- Sa`ad, A. & Al-Shaamaani, S. (2012). Reality of civil culture for Taibah University students and ways of improvement: Evaluative study. *Journal* of *Educational Science*, *20*.

13- TanTaawi, M. (2011) Spreading culture of human rights and duties and teaching it in teacher preparation programsfrom the Islamic point of view. Journal of Reading and Knowledge, (122).

List of References:

1- Al-Husain, A. (2007): Teaching the curriculum of human rights at institutions of the Ministry of Higher Education in the Kingdom of Saudi Arabia and its effect on student knowledge.Journal of Al-BuHooth Al-Amneyyah, (37).

2- Al-Husain, Z. (2013) Culture of human rights: Concepts, history and ways of disseminating. Human Rights Commission.

3- Al-QaHTaani, A. (2012) Efficiency of a proposed program for development of human rights culture for student teachers at the Department of Geography at Princess Nourah bint Abdulrahman University in Riyadh. Journal of Risaalat Al-Khaleej Al-Arabi, (125).

4- Al-Shaamaani, S. (2012): Taibah University students' practice of their duties and rights from their points of view.Saudi Journal of Higher Education, (6).

5- Al-Tuwaijri, A. (2012). Determinants and dimensions of the cultural strategy in the Islamic world. *Journal of Al-IHyaa'*, (36).

6- Al-Zahraani, F. (2013) : Proposed University Curriculum based on Islamic Views on Development of Human Rights Culture for Higher

The Availability of Human Rights Culturein University Environment from the Perspective of the Students of the Department of Islamic Cultureat the College of Education in King Saud University

Dr. Abdullah Muhammad Al-Suhali
Assistant Professor of Education
Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University

Abstract:

The study aims to identify the extent of availability of human rights culture in the university environment from the perspective of Islamic studies students in the college of Education of King Saud University. Researcher has used the descriptive survey approach to achieve study objectives.

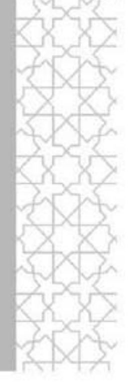
The study sample included (147) students from the study population of (352) students, that id a 41.7% of the regular student. Researcher has used the questionnaire as tool of study. The study has resulted in a set of results, most important of which was the study sample significantly agrees that the curriculum contains the concepts of human rights as well as agreeing to realize the educational goals of the principles of human rights.

The study has also showed that the professor has a positive role in raising awareness of the human rights culture in the theater.

The study has shown the interest of the university student of those with special needs.The study has shown weakness in regards to holding training courses in the area of human rights.

Key words: Human rights culture – Raising awareness of human rights

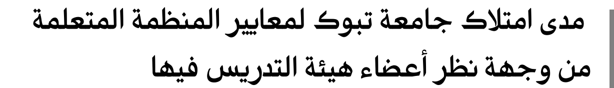
Human rights



مدى امتلاك جامعة تبوك لمعايير المنظمة المتعلمة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها

د . سعود عيد العنزي
قسم الإدارة والتخطيط التربوي – كلية التربية والآداب
جامعة تبوك





مدى امتلاك جامعة تبوك لمعايير المنظمة المتعلمة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها

د . سعود عيد العنزي
قسم الإدارة والتخطيط التربوي – كلية التربية والآداب
جامعة تبوك

ملخص البحث:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مدى امتلاك جامعة تبوك لمعايير المنظمة المتعلمة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها، وطبقت الدراسة على عينة بلغت (١٠٨) من أعضاء هيئة تدريس العاملين في جامعة تبوك، وجرى تطوير استبانة مكونة من ٥٣ فقرة، واستخدمت الأساليب الإحصائية المناسبة لتحليل المعلومات. وأظهرت نتائج الدراسة أن مدى امتلاك جامعة تبوك لمعايير المنظمة المتعلمة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها كان متوسطا، فقد جاء مجال النماذج الذهنية في المرتبة الأولى ضمن دور (مرتفع). وحظيت بدرجة متوسطة مجالات الدراسة (التمكن الشخصي لأعضاء هيئة التدريس، والرؤية المشتركة، والتفكير النظمي، تعلم الفريق). وكشفت النتائج كذلك عن وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة $\alpha=0.05$ بين المتوسطات الحسابية لمدى امتلاك جامعة تبوك لمعايير المنظمة المتعلمة، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها (تعلم الفريق) يعزى إلى متغير الدراسة (التخصص)؛ لصالح أصحاب التخصصات الأدبية، مقارنة بزملائهم من أصحاب التخصصات العلمية. و(التمكن الشخصي) يعزى إلى متغير الدراسة (النوع)؛ لصالح الذكور مقارنة بالإناث. و(التمكن الشخصي) يعزى إلى متغير الدراسة (طبيعة العمل)؛ لصالح من يعملون في الإدارة والتدريس، مقارنة بزملائهم ممن يعملون في التدريس فقط.

الكلمات المفتاحية: (المنظمة المتعلمة، جامعة تبوك).



المقدمة:

تقف البشرية في مطلع القرن الحادي والعشرين على عتبات عصر جديد، تبدو سماته واضحة بسرعة وتيرة التغير وتفجر المعرفة الإنسانية والتقدم المذهل في الاتجاهات العلمية وتطبيقاتها، الأمر الذي جعل المنظمات تهدف إلى تحقيق النجاح والبقاء والديمومة والربحية، مما كشف لها أنها بحاجة إلى التعلم من خبراتها وتجاربها، وتعد المنظمة المتعلمة(Learning Organizations)، من المفاهيم الإدارية الحديثة التي أفرزتها جملة من الاعتبارات والمتطلبات الاقتصادية والإنسانية، وأسهمت في تطورها تحديات العولمة واتساع رقعة البيئة الخارجية للمنظمات.

ويستند مفهوم المنظمات المتعلمة إلى منظومة متكاملة من القيم الإنسانية والقناعات الإدارية والممارسات السلوكية التي تقود إلى توفير بيئة تنظيمية قادرة على تطوير ذاتها بالإفادة القصوى من الطاقات الفردية والجماعية لدى العناصر البشرية العاملة فيها. ولم يعد مفهوم المنظمة المتعلمة والأسس التي تقوم عليها ترفاً أكاديمياً ولا نزعة إدارية جديدة، بل نهجاً وممارسة تبناها الكثير من أكبر الشركات والمنظمات في العالم وحققت نجاحات باهرة.

إن مفهوم المنظمة المتعلمة أصبح ذا أهمية كبيرة ،وله انعكاسات مهمة على عالم التعليم والتعلم، وعلى الكيانات التنظيمية والمؤسسات ومنظمات الأعمال على اختلاف مستوياتها وأهدافها، وعلى قدرة المنظمة في عصر العولمة والمنافسة المفتوحة، وعلى الابتكار المستمر بإطلاق العنان لقدرات جميع أفراد المنظمة وعلى اختلاف مستوياتهم الإدارية وتخصصاتهم وتجاربهم العملية. وضمن هذا الإطار فإن المنظمة المتعلمة هي المنظمة التي يسعى فيها الأفراد وباستمرار إلى تطوير وتوسيع قدراتهم لتحقيق النتائج التي يرغبون في الوصول إليها. وفي هذه المنظمة يكون الطموح الجماعي حراً ومفتوحاً، حيث يجتهد الأفراد فيها ويتعلمون لرؤية التنظيم عامةً(Senge,١٩٩٠).

والمنظمـة المتعلمـة مفهـوم أصبح فلـسفة واسـعة الانتـشار بـشكل كبيـر فـي مجتمعاتنا المعاصرة؛ إذ إن جلها ارتباط إنساني قـوي كونها مكانًا يزيد فيه الناس من قـــدراتهم علـــى صـــناعة نمـــاذج جديـــدة بحـــسب مايتعلمـــه النـــاس بـــشكل مستمر(Nakpodia,٢٠٠٩).

وظهر مفهوم المنظمة المتعلمة أول مرة عام ١٩٩٠م على يد(Peter Senge)، في كتابه "الضابط الخامس"(الطويل وعبابنة، ٢٠٠٩). وللمنظمة المتعلمة خمسة ضوابط تعتبر أساسية في تشكيل المنظمة المتعلمة، وهي: التمكن الشخصي، والنماذج الذهنية، والرؤية المشتركة، وتعلم الفريق، والتفكير النظمي (Steininger,٢٠١٠).

والتمكن الشخصي هو توفير جميع المستلزمات اللازمة للحصول على المعرفة والتعليم، أي تقديم كافة التسهيلات اللازمة للتعليم والحصول على المعرفة، وتعني ترك حرية التصرف للعاملين بإعطائهم الصلاحيات القانونية وتوفير المعلومات لهم وإعطاؤهم الثقة بالنفس. أما النماذج الذهنية فهي التمثيلات الداخلية للواقع الخارجي التي يستخدمها الناس للتفاعل مع العالم من حولهم، وهي مبنية على تجاربهم الفريدة في الحياة يجري بها توفير آلية لتصفية المعلومات الجديدة وتخزينها. والرؤية المشتركة وتعني قدرة القادة الإداريين على بناء صورة مشتركة لمستقبل المنظمة التي يسعون للوصول إليها وتحقيقها(Jones et al.، ٢٠١١).

ويجري تعلم الفريق بالحوار وتبادل الآراء ووجهات النظر حول القضايا والمواضيع المختلفة، وهي عملية رئيسية في المنظمات الحديثة (الملكاوي، ٢٠٠٧).

ويتضمن التفكير النظمي شبكة علاقات فكرية ذات أبعاد إنسانية واجتماعية واقتصادية مهمة، بما يمكن الجامعات من أداء دورها الوظيفي والاجتماعي، والاقتصادي، مستثمرة مما تهيأ لها من معرفة أكاديمية علمية، وما يستلزمه ذلك أيضاً من رؤى ومفاهيم تمكنها من التفاعل مع المستجدات والمفاهيم المعاصرة في التعليم والإدارة

في مستويات أرقى(علي،٢٠١٢). وهو منهج وإطار عمل يقوم على رؤية الكل بدلاً من الجزء (.Schiena et al، ٢٠١٣).

وتعمل المنظمة المتعلمة على إيجاد فرص للتعلم المستمر، وتشجيع الاستعلام والحوار والتعاون والتعلم الجماعي، وتطوير أنظمة لحيازة ومشاركة عملية التعلم، وتمكين العاملين نحو تحقيق رؤى مشتركة، وربط المنظمة بالبيئة الخارجية، وتوفير قيادة إستراتيجية للتعلم؛ حيث تستخدم قيادة المنظمة التعلم بأسلوب إستراتيجي لتحقيق المخرجات، وتدعم القيادة التعلم من خلال سلوكها كنموذج يحتذى به من قبل الآخرينQawasmeh & Al-Omari، (٢٠١٣). وفي ضوء ما تقدم فإن مدى امتلاك جامعة تبوك لمعايير المنظمة المتعلمة يكمن في سعيها وبشكل مستمر على تحقيق ضوابط المنظمة المتعلمة الخمسة التي وضحها بيتر سينج.

مشكلة الدراسة :

إن القرن الحادي والعشرين قرن يتسم بسرعة التغيرات وكثرة التحديات، وتقدم التقنيات وسبل الاتصال وتوليد المعرفة وإدارتها، والاهتمام برأس المال الفكري والعنصر البشري، تقديراً وثقة وتحفيزاً على التعلم والابتكار والإبداع والمشاركة في صياغة الرؤية وبلورة الإستراتيجيات وصناعة القرار(الشريفي، ٢٠١٢).

تواجه جامعة تبوك جملة من التحديات بصفتهاجامعة ناشئة في عالم يمتاز بكثرة التغيرات نتيجة للثورة العلمية والتكنولوجية، مما يستدعى أن تتبنى الجامعة مفاهيم حديثة تتوافق مع متغيرات العصر، ومن هذه المفاهيم الإدارية الحديثة التي تساعدها على مواجهة هذه التحديات بثبات وتميز مفهوم "المنظمة المتعلمة". ومن هذا المنطلق تسعى هذه الدراسة إلى التعرف على مدى امتلاك جامعة تبوك لمعايير المنظمة المتعلمة الخمسة التي حددها بيتر سينج من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها.

أهداف الدراسـة :

تهـدف الدراسـة إلـى محاولـة الكـشف عـن مـدى امـتلاك جامعـة تبـوك لمعـايير المنظمة المتعلمة وهي: التمكن الشخصي، والنماذج الذهنية، والرؤية المشتركة، وتعلم الفريـق، والتفكيـر النظمـي لأعـضاء هيئـة التـدريس. وأثـر متغيـرات: التخـصص، والرتبـة الأكاديمية، والنوع، وطبيعة العمل. وتهدف الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية.

أسئلة الدراسـة :

- مـا مـدى امـتلاك جامعـة تبـوك لمعـايير المنظمـة المتعلمـة (الـتمكن الشخـصي، والنماذج الذهنية، والرؤية المشتركة، وتعلم الفريق، والتفكير النظمي) من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها؟
- هـل توجـد فـروق دالـة إحـصائياً عنـد مـستوى الدلالـة α=٠,٠٥ بيـن متوسـطات مـدى امـتلاك جامعـة تبـوك لمعـايير المنظمـة المتعلمـة مـن وجهـة نظـر أعـضاء هيئـة التدريس فيها تعزى إلى متغيرات الدراسـة: (التخـصص، الرتبـة الأكاديميـة، النـوع، طبيعة العمل) ؟

أهمية الدراسـة:

تعد المنظمات المتعلمة من المفاهيم الإدارية الحديثة التي لم تلق الاهتمام الكافي فـي الـوطن العربـي، ممـا أدى إلـى عـدم الـوعي وإدراك أهميـة التحـول إلـى تلـك المنظمـات، فضلاً عن التحول إلى المنظمات المتعلمـة يتطلـب تـوافر مجموعـة مـن العناصر التي يجـب أن تكون موجودة لدى المنظمات مثل: ثقافـة المنظمـة وبنائها، وأسـلوب القيـادة، ونظام إدارة المعرفـة وأنظمـة التقنيـة، والتـي قـد تحـول دون التحـول إلـى المنظمـات المتعلمـة (الحارثي،٢٠١٢). ويعتمد بقاء المنظمات ونجاحها على مقدرتها على التحول إلى منظمات متعلمة على نحو مستمر، مما يهيأ لها فرصًا أكبر للبقاء والتقدم والمنافسة (همشري، ٢٠١٣).

وتأتي أهمية الدراسة من أهمية المنظمة المتعلمة وضرورة البحث عن مدى امتلاك جامعة تبوك لمعاييرها. ومن المؤمل أن تفيد هذه الدراسة صانعي القرارات بالجامعات السعودية في تحقيق امتلاكها لمعايير المنظمات المتعلمة.

مصطلحات الدراسة :

- **المنظمة المتعلمة:** هي المكان الذي يتعلم فيه الناس باستمرار لتوسيع قدراتهم على خلق النتائج، وتوسيع أنماط تفكيرهم ورعايته، ويكون الطموح الجماعي فيها بحريّة، ويتعلم فيها الناس باستمرار لأجل التعلم(.Song et al، ٤٦ :٢٠٠٩).

ويمكن تعريف المنظمة المتعلمة بأنها المنظمة التي طورت القدرة على التكيف والتغير المستمر؛ لأن جميع أعضائها يقومون بدور فعال في تحديد وحل القضايا المختلفة المرتبطة بالعمل(نجم، ٢٠٠٨ : ٢٥٩)

ويعرفها المليج(٢٠١١: ٣١٥) بأنها تلك المنظمة التي تحاول توليد المعرفة وابتكارها واكتسابها ونقلها، ويصاحب ذلك تغيير في السلوك ليتلاءم مع المعارف والرؤى الجديدة، وتحسين الأداء.

والمنظمة المتعلمة هي التي توسع قدرتها باستمرار على تحقيق النتائج والأهداف المرجوة للمنظمة، وتطور خبراتها الإدارية في التعامل مع قدرات العاملين للإسهام في تطوير المنظمة(٢ :Seddon & O'Donovan,٢٠١٠).

والمنظمة المتعلمة هي منظمة يتم فيها التعلم باستمرار ؛حيث يتم إشراك الموظف بشكل كلي وبفعالية في إدارة المنظمات، ويكون المناخ فيها مبتكرًا (Nazari & Pihie). ٢١٢ :٢٠١٢.

* * *

جامعة تبوك:

هي جامعة تقع في شمال غرب المملكة العربية السعودية، تأسست عام ٢٠٠٧، يدرس بها أكثر من ٣٥٩٠٠ طالب وطالبة، يدرسهم ١٥٨٥ عضو هيئة تدريس، ويدرسون في ٢٠ كلية مختلفة موزعة على مدينة تبوك والمحافظات الخمس التابعة لها إدارياً: (ضباء –حقل – تيماء– الوجه– أملج)، وتحتوي هذه الكليات على ١٣٢ قسمًا علميًا ونظريًا تمنح مختلف الدرجات العلمية. ويوجد في الجامعة عشر عمادات مساندة، ومعهد علمي للبحوث والاستشارات لتقديم كافة العمليات والخدمات الأكاديمية والعلمية والتقنية والإدارية المساندة للعملية التعليمية والأنشطة البحثية التي تقدمها الجامعة لمنسوبيها وللمجتمع(وزارة التعليم العالي، ٢٠١٢).

الدراسات السابقة :

أجرى أبو حشيش، ومرتجى(٢٠١١)، دراسة هدفت إلى معرفة مدى توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في جامعة الأقصى من وجهة نظر العاملين فيها، ووضع بعض المقترحات لتطوير الجامعة في ضوء مفهوم المنظمة المتعلمة، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من ١٥٠ موظفاً إداريا وأكاديميًا، ولتحقيق أغراض الدراسة قام الباحثان بتبني استبانة أبعاد المنظمة المتعلمة، وتكونت من سبعة أبعاد تمثل خصائص المنظمة المتعلمة الرئيسة، وعولجت البيانات إحصائيًا ببرنامج(S.P.S.S)، وقد حصلت جميع أبعاد المقياس على درجة متوسطة.

وتناولت ورقة الرشدان(٢٠١١)، المفاهيم والخصائص التي تقوم عليها المنظمات المتعلمة، والعوامل التي أسهمت في نشأة وتطور المنظمات المتعلمة، والفرق بين مفهوم المنظمات المتعلمة والتعلم التنظيمي، ودور القيادات الإدارية في المؤسسات بترسيخ مفهوم المنظمات المتعلمة نهجاً وممارسة. وتخلص الورقة إلى أن متطلبات العولمة والحاجة للمنافسة على الموارد وعلى العملاء وتطور الاحتياجات الإنسانية للعاملين في المؤسسات وزيادة توقعات المستفيدين والمتعاملين مع هذه المؤسسات

كانت من أهم العوامل التي دفعت باتجاه تبني أفكار إدارية جديدة تقوم على مفاهيم المنظمات المتعلمة، والتحرر من الممارسات الإدارية التقليدية التي لم تعد قادرة ولا كافية على الاستجابة لاحتياجات ومتطلبات البيئة التنظيمية الداخلية والخارجية. وتؤكد الورقة أن بيئة المنظمات لم تعد مقتصرة على المحيط الجغرافي الضيق الذي تتواجد فيه، بل أصبح العالم بأسره بمثابة البيئة الخارجية لمنظمات اليوم. كما تقدم الورقة بعض الأفكار التي تساعد المدرين والقيادات التنظيمية على بناء منظماتهم وفقاً للقيم والمفاهيم التي تتطلبها المنظمات المتعلمة.

وهدفت دراسة الحواجرة (٢٠١٠)، إلى دراسة العلاقة بين المنظمة المتعلمة والاستعداد التنظيمي المدرك للتغيير الإستراتيجي. وقد تناول متغير المنظمة المتعلمة سبعة أبعاد هي: التطوير المستمر لفرص التعلم، والمناقشة والحوار، وتشجيع التعاون لفرق التعلم، وتطوير أنظمة المشاركة للتعلم، وتشجيع الأفراد نحو رؤية جَماعية، وربط المنظمة ببيئتِها، وإيجاد قيادة إستراتيجية للتَعَلّم. وقد حُدد الاستعداد التنظيمي المدرك للتغيير الإستراتيجي على أساس إدراك المبحوثين لاستعداد منظمتهم للتغيير، واستخدمت الدراسة مجموعة من الأساليب الإحصائية أبرزها معامل الارتباط وتحليل التباين الأحادي(ANOVA)، وتوصلت الدراسة الى أن العامل المدرك الأعلى أثرًا لدى المبحوثين قد تمثل في بُعد القيادة الإستراتيجية، وأن مستوى الإدراك الأدنى قد تعلق بربط المنظمة ببيئتها، وأن تصورات المبحوثين لجميع عوامل المنظمة المتعلمة المبحوثة إيجابية وذات أهمية من حيث ارتباطها بالاستعداد التنظيمي المدرك للتغيير الإستراتيجي.

وهدفت دراسة النسور(٢٠١٠)، إلى الكشف عن أثر خصائص المنظمة المتعلمة(التعلم المستمر، والحوار، وفرق العمل، والتمكين، والاتصال والتواصل) في تحقيق التميز المؤسسي في وزارة التعليم العالي والبحث العلمي في الأردن. ولتحقيق هدف الدراسة قامت الباحثة بتصميم استبانة شملت ٥٠ فقرة وذلك لجمع المعلومات الأولية من عينة

الدراسة. وعولجت البيانات إحصائيًا ببرنامج(S.P.S.S)، وتكونت عينة الدراسة من(١٩٤) من موظفي الوزارة من حملة البكالوريوس فما فوق، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أهمها: أن مستوى امتلاك خصائص المنظمة المتعلمة في وزارة التعليم العالي والبحث العلمي الأردنية(التعلم المستمر، والحوار، وفرق العمل، والتمكين، والاتصال والتواصل)، كان متوسطًا، وأن مستوى تطبيق أبعاد التميز المؤسسي في وزارة التعلم العالي والبحث العملي الأردنية كان متوسطًا. وتمتلك وزارة التعليم العالي والبحث العلمي الأردنية خصائص المنظمة المتعلمة عند مستوى دلالة(٠,٠٥).

الدراسات الأجنبية

أجرى باك(Bak,٢٠١٢)، دراسة هدفت إلى استكشاف التعليم العالي في المملكة المتحدة القائم على الخصائص الخمس لبيتر سينج في المنظمات المتعلمة، واستخدمت الدراسة استبانة ،وجرى توزيعها على مؤسسات التعليم العالي في المملكة المتحدة، وكان من أبرز النتائج الاختلاف في مستوى تأثير الخصائص الخمس بين المجموعات الأكاديمية والإدارية ، وبين أعضاء هيئة التدريس القدماء وأعضاء هيئة التدريس الجدد، وبينت الدراسة أن مفهوم المنظمة المتعلمة أصبح ذا أهمية في كل من القطاع العام والخاص، مع العلم أن إقحام هذا المفهوم في تنظيمات التعليم العالي البريطاني مازال محدوداً.

وذكر لوديك– فرند، وبراندت(Ludeke-Freund & Burandt، ٢٠١٢)، أن مفاهيم المنظمة المتعلمة أكثر الأبحاث الواعدة لتحليل وفهم المشروعات المترابطة؛ حيث إن المعرفة والتشاركية ضرورية ولكنها غير كافية للأنشطة المعقدة الدائمة في الجامعات، فعلى الجامعات أن تخاطب نوايا وقدرات الأفراد في التعلم بإيجاد أنواع جديدة من المعرفة وحل المشاكل المؤسساتية.

واعتمدت دراسة بيريو(Berrio، ٢٠٠٦)، على نموذج ماركورات(Marquardt ، ١٩٩٦)وهو نموذج العناصر التنظيمية المترابطة الذي طبق على موظفي قسم الإرشاد في

جامعة ولاية أوهايو الأمريكية. ويقوم هذا النموذج على وضع إطار يجري به تقييم واقع المنظمة المتعلمة بخمسة عناصر فرعية هي (التعلم، المنظمة، الأفراد، المعرفة، التقنية)، واتبعت هذه الدراسة المنهج الوصفي، واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة جرى إرسالها الى عينة الدراسة المكونة من(٤٣٤) موظفاً موزعين على الكليات والمعاهد التابعة للجامعة في ولاية أوهايو ومقاطعاتها وأقاليمها، وقد خرجت الدراسة بنتائج منها: اتفاق أفراد عينة الدراسة على أن الجامعة تمثل منظمة تحمل صفات وعناصر المنظمة المتعلمة، وكانت نسبة موافقة أفراد عينة الدراسة على أن الجامعة كمنظمة متعلمة قد حققت العنصر الفرعي "المنظمة" جاءت بنسبة عالية.

وهدفت دراسة وايت، وويثرسبي (White & Weathersby، ٢٠٠٥)، إلى تقييم ما إذا كانت الجامعات تستطيع أن تصبح منظمات متعلمة حقيقية، وذلك بالتركيز على الاحتياجات المهمة لتتحول الجامعات إلى منظمات متعلمة حقيقية. ولاحظت الدراسة أن هناك القليل من القيم التي تخدم المنظمات المتعلمة جرى استخدامها في الجامعات، وذهبت هذه الورقة إلى تقديم بعض الطرق لمساعدة الجامعات في التحول إلى منظمات متعلمة.

وهدفت دراسة تورلاك Torlak)، (٢٠٠٤، إلى التوصل لمفهوم شامل لطريقة بناء منظمة متعلمة، وتقديم تقييم جزئي لأدبيات الدراسة لضمان استفادة أي مشاريع بحثية أو دراسات مستقبلية قد تتناول موضوع الدراسة. وللوصول إلى تحقيق هذه الأهداف جرى تحليل مكونات المنظمة المتعلمة، وعرض إستراتيجيات مختلفة للتعامل مع العوائق التي تحول دون التعلم التنظيمي في المنظمات وذلك بالاعتماد على نموذج سينج (Senge) في" التفكير التنظيمي"، واعتمدت الدراسة على وجهة النظر الإدارية لنظرية الفوضى والتعقيد. وفي ضوء ذلك اقترحت الدراسة إطارًا يضم الخصائص الأساسية للمنظمات القادرة على التعلم، وتقترح عدداً من المقترحات للدراسات المستقبلية في هذا المجال

التعقيب على الدراسات السابقة:

لا تقف جامعة تبوك بمعزل عن الجامعات العربية والعالمية، حيث إن امتلاك جامعة تبوك لمعايير المنظمة المتعلمة أصبح طريقاً تسلكه العديد من الجامعات، وهذا ما ظهر في دراسة كلٍ من (أبو حشيش، ومرتجى، ٢٠١١)، التي ذهبت إلى معرفة مدى توفر أبعاد المنظمة المتعلمة في جامعة الأقصى من وجهة نظر العاملين فيها، ودراسة (الرشدان،٢٠١١)، التي تناولت المفاهيم والخصائص التي تقوم عليها المنظمات المتعلمة في الأردن، ودراسة (الحواجرة،٢٠١٠) التي درست العلاقة بين المنظمة المتعلمة والاستعداد التنظيمي المدرك للتغيير الإستراتيجي في الأردن، إضافة إلى دراسة (النسور،٢٠١٠) التي كشفت عن أثر خصائص المنظمة المتعلمة في تحقيق التميز المؤسسي في وزارة التعليم العالي والبحث العلمي في الأردن، ودراسة (BAK، ٢٠١٢)، التي هدفت لاستكشاف التعليم العالي في المملكة المتحدة القائم على الخصائص الخمس لبيتر سينج في المنظمة، ودراسة (White& Weathersby، ٢٠٠٥) التي هدفت إلى معرفة ما إذا كانت الجامعات تستطيع أن تصبح منظمات متعلمة حقيقية. وجميع هذه الدراسات أثبتت الحاجة إلى تحول الجامعات إلى منظمات متعلمة، وهي تؤكد أهمية هذه الدراسة، وتتفق معها بالمضمون، وتختلف في كون جامعة تبوك جامعة حديثة النشأة وتطمح أن تبتدئ من حيث ما انتهى إليه الآخرون، وتلك طبيعة المعرفة التراكمية. وقد استفاد الباحث من الدراسات السابقة بشكل كبير، ومن تلك الاستفادة، صياغة وتحديد مشكلة الدراسة وأهميتها وأهدافها وأسئلتها، وإعداد أداة الدراسة، تفسير النتائج ومناقشتها، فضلاً أن بعض الدراسات تعتبر منطلقاً لهذه الدراسة، وذلك لاستكمال النسق البحثي العلمي في سد وإكمال بعض نواحي القصور في الدراسات السابقة.

منهجية الدراسة

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الذي يقوم على وصف الظاهرة، بجمع البيانات عنها وتبويبها وتحليلها، والربط بين مدلولاتها للوصول إلى فهم الظاهرة المدروسة، والمتغيرات المؤثرة فيها.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة الذي مثل عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس في جامعة تبوك الحاصلين على درجة الدكتوراه بالتخصصات العلمية والإنسانية كافة، كما يوضحه الجدول (١).

الجدول (١)

توزيع أفراد عينة الدراسة

متغيرات الدراسة	مستويات المتغيرات	التكرار	النسبة المئوية
التخصص	علمي	٤٢	٣٨,٩
	أدبي	٦٦	٦١,١
الرتبة الأكاديمية	أستاد مساعد	٧٢	٦٦,٧
	أستاذ مشارك فأكثر	٣٦	٣٣,٣
النوع	ذكر	٦٠	٥٥,٦
	أنثى	٤٨	٤٤,٤
طبيعة العمل	الإدارة والتدريس	٣٨	٣٥,٢
	التدريس فقط	٧٠	٦٤,٨
الكلي		١٠٨	١٠٠,٠

أداة الدراسة:

لتحقيق الغرض من الدراسة أعد الباحث استبانة تكونت من خمسة محاور تعد الضوابط الخمسة التي حددها بيتر سينج للمنظمة المتعلمة، وجرى وضع فقرات كل محور من خلال الرجوع للدراسات السابقة والأدب النظري وتكونت من جزأين:

الجزء الأول: تضمن معلومات شخصية عن أعضاء هيئة التدريس شملت التخصص، والرتبة الأكاديمية، والنوع، وطبيعة العمل.

الجزء الثاني: اشتمل على ٥٣ فقرة تناولت مدى امتلاك جامعة تبوك لمعايير المنظمة المتعلمة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها، وقد استخدم الباحث تدريجا ثلاثياً يمثل درجة الاستجابة ودرجة موافقتها لدى أعضاء هيئة التدريس على فقرات الأداة موزعة على النحو الآتي: مرتفعة وتقابل ٣ درجات، ومتوسطة وتقابل درجتين، ومنخفضة وتقابل درجة واحدة.

صدق البناء:

للتحقق من دلالات صدق البناء لمقياس مدى امتلاك جامعة تبوك لمعايير المنظمة المتعلمة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها عامة ومجالاته؛ فقد جرى تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (٢٥) عضواً من أعضاء هيئة التدريس في جامعة تبوك من خارج عينة الدراسة، واستخرجت قيم معاملات ارتباط الفقرة مع المجال الذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرة مع المقياس عامة، كما هو مبين في الجدول (٢).

الجدول (٢) قيم معاملات ارتباط فقرات مجالات مقياس مدى امتلاك جامعة تبوك لمعايير المنظمة المتعلمة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها عامة والمجالات التي تتبع لها.

المجال	رقم الفقرة	مضمون فقرات مقياس مدى امتلاك جامعة تبوك لمعايير المنظمة المتعلمة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها	الارتباط مع: المجال	الارتباط مع: المقياس
التمكن الشخصي	١	أستطيع أن أحدد كيف أحقق ما أريد	٠,٤٦	٠,٣٢
	٢	لديّ المقدرة على تقييم ما أقوم بإنجازه	٠,٤٧	٠,٣٣
	٣	أعتمد على نفسي في أداء عملي	٠,٤٠	٠,٢٥
	٤	أمتلك المهارات اللازمة للقيام بعملي	٠,٢٩	٠,٢٤
	٥	أقلد أسلوب زملائي المتميزين لتطوير مهاراتي في العمل	٠,٥١	٠,٢٧
	٦	أقبل على فرص التعلم داخل الجامعة	٠,٥٦	٠,٤٣
	٧	أقبل على فرص التعلم خارج الجامعة	٠,٢٣	٠,٢٠
	٨	تشجعني الجامعة على التعلم المستمر	٠,٧٦	٠,٥٥
	٩	ألعب دوراً في تشكيل الواقع الجامعي	٠,٦٠	٠,٤٧
	١٠	يتيح لي العمل في الجامعة تطوير مهاراتي وأدائي البحثي	٠,٦٣	٠,٥٢

المجال	رقم الفقرة	مضمون **فقرات مقياس** مدى امتلاك جامعة تبوك لمعايير المنظمة المتعلمة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها	الارتباط مع: المجال	الارتباط مع: المقياس
	١١	تتيح لي الجامعة فرصة حضور مؤتمرات محلية ودولية	٠,٤٢	٠,٣٣
	١٢	أشارك في تعديل الهياكل التنظيمية في الجامعة	٠,٦١	٠,٣١
	١٣	تحرص الجامعة على عقد دورات تدريبية ترفع من أداء أعضاء هيئة التدريس	٠,٦٦	٠,٥٦
النماذج الذهنية	١	أعبر بحرية عن آرائي المتعلقة بالجامعة	٠,٧١	٠,٤٥
	٢	تزيد اجتماعات القسم من فاعلية عملي	٠,٦٠	٠,٥٦
	٣	تدار نقاشات مهنية منظمة بين أعضاء هيئة التدريس	٠,٥٨	٠,٥٤
	٤	يحمل أعضاء هيئة التدريس وجهات نظر متقاربة حول قضايا العمل	٠,٥٥	٠,٥٥
	٥	أكسبني العمل في الجامعة احترام الرأي الآخر	٠,٧٥	٠,٦٦
	٦	أتعامل مع الأخطاء باعتبارها فرصاً للتعلم	٠,٥٦	٠,٢٧
	٧	أعتبر تعاون أعضاء هيئة التدريس في حل مشكلة ما من مصادر المعرفة	٠,٥٦	٠,٢٦
	٨	أستخدم أساليب مناسبة لتجنب مواقف الإحراج	٠,٦٠	٠,٣٧
	٩	أدرك العلاقة بين الأسباب والنتائج	٠,٤٤	٠,٢١
	١٠	أمتلك نظرة شمولية للمواقف	٠,٥٧	٠,٤١
الرؤية المشتركة	١	أشارك في بناء رؤية الجامعة	٠,٥٦	٠,٥١
	٢	تتبنى إدارة الجامعة رؤية واضحة في أداءاتها	٠,٨٤	٠,٧٢
	٣	تؤكد رؤية الجامعة على تبادل المعرفة بين أعضاء هيئة التدريس	٠,٨٣	٠,٧٣
	٤	رؤية الجامعة تستند إلى مسؤولية مشتركة	٠,٨٩	٠,٧٦
	٥	تطور الجامعة رؤيتها بناءً على استشراف المستقبل	٠,٧٣	٠,٦٥
	٦	أقيم ذاتياً توجهي نحو تحقيق رؤية الجامعة	٠,٤٦	٠,٤٤
	٧	يحمل أعضاء هيئة التدريس اتجاهات إيجابية نحو التميز	٠,٥٢	٠,٤٧
	٨	تحقيق رؤية الجامعة مسؤولية مشتركة	٠,٧٠	٠,٥٥
	٩	نظام الجامعة الإداري يشعرني بالاستقرار	٠,٧٦	٠,٦٧
	١٠	أشارك في صناعة قرارات الجامعة	٠,٥٣	٠,٤٤
تعلم الفريق	١	تشكل الجامعة فرقاً للعمل على جميع المستويات	٠,٥٨	٠,٥٧
	٢	أتعاون مع رؤسائي في العمل	٠,٢٥	٠,٢٤
	٣	هناك درجة من الاعتماد المتبادل بين الأعضاء في إنجاز العمل	٠,٦٢	٠,٥٤

المجال	رقم الفقرة	مضمون فقرات مقياس مدى امتلاك جامعة تبوك لمعايير المنظمة المتعلمة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها	الارتباط مع:	
			المجال	المقياس
	٤	يختار أعضاء الفريق منهج العمل	٠,٥٦	٠,٤٤
	٥	يشجع عمل الفريق مساءلة الذات	٠,٥٦	٠,٤٧
	٦	يلتقي أعضاء هيئة التدريس بشكل دوري لتبادل الخبرات	٠,٦٤	٠,٥٥
	٧	يدعم أعضاء هيئة التدريس العضو الجديد	٠,٦٩	٠,٤٧
	٨	يتم اختيار أعضاء فريق العمل بناء على امتلاكهم مهارات تتلاءم وطبيعة العمل	٠,٧٦	٠,٦٦
	٩	يعتبر تعلم الفريق من مصادر التنمية المهنية في الجامعة	٠,٧٩	٠,٦٤
	١٠	تساهم فرق العمل في استمرارية تعلم أعضاء هيئة التدريس	٠,٧٤	٠,٥٥
التفكير النظمي	١	ينظر الأعضاء للنظام الجامعي باعتباره أكبر من مجموع مكوناته	٠,٤٤	٠,٤١
	٢	التغيرات غير المتوقعة هي فرص للتعلم	٠,٤٧	٠,٣٩
	٣	يستفيد أعضاء هيئة التدريس من التغذية الراجعة في عملهم	٠,٧٣	٠,٦٧
	٤	يتم تعزيز أعضاء هيئة التدريس عند تقديمهم حلولًا مبتكرة لمشكلة ما	٠,٧٧	٠,٧٢
	٥	يشعر أعضاء هيئة التدريس بأنهم قادة كلٌ في موقعه	٠,٨٣	٠,٧٩
	٦	لديّ الوقت الكافي لمناقشة الأفكار الجديدة	٠,٧٤	٠,٦٢
	٧	تتبع الجامعة ممارسات تزيد احتمالات النجاح لدى أعضائها	٠,٧٤	٠,٧٢
	٨	يتم معالجة المشكلات الجامعية بتقصي جذورها	٠,٧٣	٠,٦٨
	٩	يتخذ أعضاء هيئة التدريس أساليب حديثة لمواكبة التغير السريع	٠,٧١	٠,٧٠
	١٠	أستطيع رؤية التداخلات بين أجزاء النظام الجامعي	٠,٦٥	٠,٤٦

يلاحظ من الجدول (٢) أن قيم معاملات ارتباط الفقرة مع المجال الذي تنتمي إليه تراوحت بين (٠,٢٣–٠,٨٩)، وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين الفقرات والمقياس عامةً بين (٠,٢٠–٠,٧٩). وتجدر الإشارة إلى أن جميع قيم معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة، وقد اعتمد الباحث معياراً لقبول أو حذف الفقرة بأن لا يقل معامل

ارتباطها بالمجال الذي تنتمي إليه والمقياس عامة عن (٠,٢٠)، وبناءً على ذلك لم تحذف أي من هذه الفقرات.

صدق البناء الداخلي:

استخرجت قيم معامل الارتباط البيني لمجالات مقياس مدى امتلاك جامعة تبوك لمعايير المنظمة المتعلمة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها، وكذلك بين المجالات والمقياس عامة، وذلك كما هو مبين في الجدول (٣).

الجدول (٣) قيم معاملات ارتباط المقياس كافة

مع المجالات وقيمة الارتباط البيني لمجالات المقياس.

العلاقة الارتباطية	التمكن الشخصي	النماذج الذهنية	الرؤية المشتركة	تعلم الفريق	التفكير النظمي
النماذج الذهنية	٠,٣٧				
الرؤية المشتركة	٠,٥٥	٠,٥٦			
تعلم الفريق	٠,٣٧	٠,٦٧	٠,٦٤		
التفكير النظمي	٠,٥٩	٠,٦٠	٠,٧٧	٠,٦٩	
مدى امتلاك جامعة تبوك لمعايير المنظمة المتعلمة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها	٠,٧٢	٠,٧٦	٠,٨٨	٠,٨١	٠,٩٠

اتضح من الجدول ٣ أن قيمة معامل الارتباط البيني لمجالات مقياس مدى امتلاك جامعة تبوك لمعايير المنظمة المتعلمة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها قد تراوحت بين (٠,٣٧–٠,٧٧) وهي قيمة مقبولة، وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين المجالات والمقياس عامة بين (٠,٧٢–٠,٩٠).

ثبات أداة الدراسة:

استخلصت مؤشرات ثبات المقياس باستخدام أسلوبين هما: الثبات بطريق الاتساق الداخلي وبطريق الإعادة، وجرى تطبيق المقياس على عينة مكونة من (٢٥) عضوًا من أعضاء هيئة التدريس في جامعة تبوك من خارج عينة الدراسة ممن تنطبق عليهم شروط الدراسة، إذ حسب ثبات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ

ألفا، بحيث بلغت قيمته ٠,٩٤ ، ثم أعيد تطبيق أداة الدراسة بعد أسبوعين على العينة نفسها بهدف حساب ثبات الإعادة، إذ حسب معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين الأول والثاني بحيث بلغت قيمته ٠,٨٧، وهو يدل على ثبات مقبول. والجدول (٤) يبين معاملات الثبات بطريقة الاتساق الداخلي والثبات بالإعادة للمقياس ومجالاته.

الجدول (٤) قيم معاملات ثبات الاتساق الداخلي

والإعادة لمقياس مدى امتلاك جامعة تبوك لمعايير المنظمة المتعلمة

من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها كافة ومجالاته.

مدى امتلاك جامعة تبوك لمعايير المنظمة المتعلمة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها ومجالاته	ثبات الاتساق الداخلي	ثبات الإعادة	عدد الفقرات
التمكن الشخصي	٠,٧٥	٠,٨٥	١٣
النماذج الذهنية	٠,٧٨	٠,٩٢	١٠
الرؤية المشتركة	٠,٨٧	٠,٩١	١٠
تعلم الفريق	٠,٨٣	٠,٩٣	١٠
التفكير النظمي	٠,٨٧	٠,٨٩	١٠
الكلي للمقياس	٠,٩٤	٠,٨٧	٥٣

وبناءً على الطرق التي جرى بها استخلاص دلالات صدق وثبات المقياس يتضح أن المقياس يتمتع بدلالات صدق وثبات مقبولة لأغراض البحث الحالي.

تصحيح المقياس:

يتكون المقياس الحالي من (٥٣) فقرة، تقيس خمسة مجالات، وقد جرى تصحيح الإجابات في هذه الأداة استناداً إلى التدريج النسبي المكون من ثلاث فئات وهي على الشكل الآتي:

مرتفعة: من ٢,٣٤ فأكثر.

متوسطة: من ١,٦٧ إلى ٢,٣٣.

متدنية: من ١,٦٦ فأقل.

متغيرات الدراسة:

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

أ. المتغيرات المستقلة، وهي:

١. التخصص، وله مستويان (علمي، أدبي).

٢. الرتبة الأكاديمية، وله مستويان (أستاذ مساعد، أستاذ مشارك فأكثر).

٣. النوع، وله فئتان (ذكر، أنثى).

٤. طبيعة العمل، وله مستويان (الإدارة والتدريس، التدريس فقط).

ب. المتغير التابع وهو:

١. مدى امتلاك جامعة تبوك لمعايير المنظمة المتعلمة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها

* * *

عرض النتائج ومناقشتها

أوّلاً. الإجابة عن سؤال الدراسة الأوّل الذي نصّ على: " **ما مدى امتلاك جامعة تبوك لمعايير المنظمة المتعلمة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها؟**" حسب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى امتلاك جامعة تبوك لمعايير المنظمة المتعلمة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها كافة ومجالاته، مع مراعاة ترتيب المجالات ترتيباً تنازلياً وفقاً لمتوسطاتها الحسابية، وذلك كما في الجدول (٥).

الجدول (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

لمدى امتلاك جامعة تبوك لمعايير المنظمة المتعلمة

من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها كافة ومجالاته مرتبة تنازلياً.

الرتبة	رقم المجال	مقياس مدى امتلاك جامعة تبوك لمعايير المنظمة المتعلمة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها ومجالاته	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	٢	النماذج الذهنية	٢,٤٦٧	٠,٣٦
٢	٤	تعلم الفريق	٢,٢٩١	٠,٣٧
٣	١	التمكن الشخصي	٢,٢٦٩	٠,٣٣
٤	٣	الرؤية المشتركة	٢,٠٤٨	٠,٤٨
٥	٥	التفكير النظمي	٢,٠٢٢	٠,٤٥
		الكلي للمقياس	٢,٢٢٢	٠,٣٢

يلاحظ من الجدول (٥) أن مدى امتلاك جامعة تبوك لمعايير المنظمة المتعلمة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها كافة قد كان (متوسطاً)، حيث جاءت مجالات مدى امتلاك جامعة تبوك لمعايير المنظمة المتعلمة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها وفقاً للترتيب الآتي:

أ.مجال النماذج الذهنية في المرتبة الأولى ضمن دور (مرتفع).

ب.وأتت بقية المجالات ضمن دور (متوسط).

وحسب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجالات مدى امتلاك جامعة تبوك لمعايير المنظمة المتعلمة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها كلٍّ على انفراد مع مراعاة ترتيب الفقرات وفقاً لأوساطها الحسابية، وذلك كما في الجدول (٦).

الجدول (٦) الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية

لفقرات مجالات مدى امتلاك جامعة تبوك لمعايير المنظمة المتعلمة

من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها مرتبة تنازلياً.

المجال	الرتبة	رقم الفقرة	مدى امتلاك جامعة تبوك لمعايير المنظمة المتعلمة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدور
التمكن الشخصي	١	٤	أمتلك المهارات اللازمة للقيام بعملي	٢,٨٥٢	٠,٤١	مرتفع
	٢	٧	أقبل على فرص التعلم خارج الجامعة	٢,٨١٥	٠,٤٤	
	٣	٢	لديّ المقدرة على تقييم ما أقوم بإنجازه	٢,٧٧٨	٠,٤٦	
	٤	١	أستطيع أن أحدد كيف أحقق ما أريد	٢,٧٠٤	٠,٥٧	
	٥	٦	أقبل على فرص التعلم داخل الجامعة	٢,٤٦٣	٠,٦٩	
	٦	١١	تتيح لي الجامعة فرصة حضور مؤتمرات محلية ودولية	٢,٢٧٨	٠,٥٩	متوسط
	٧	٣	أعتمد على نفسي في أداء عملي	٢,٢٤١	٠,٧٢	
	٨	١٠	يتيح لي العمل في الجامعة تطوير مهاراتي وأدائي البحثي	٢,١٦٧	٠,٧٧	
	٩	٩	ألعب دوراً في تشكيل الواقع الجامعي	٢,٠٥٦	٠,٥٩	
	١٠	٨	تشجعني الجامعة على التعلم المستمر	١,٩٢٦	٠,٧٩	
	١١	٥	أقلد أسلوب زملائي المتميزين لتطوير مهاراتي في العمل	١,٨١٥	٠,٨٠	
	١٢	١٣	تحرص الجامعة على عقد دورات تدريبية ترفع من أداء أعضاء هيئة التدريس	١,٧٤١	٠,٧٣	
	١٣	١٢	أشارك في تعديل الهياكل التنظيمية في الجامعة	١,٦٦٧	٠,٧٢	متدني
النماذج الذهنية	١	٩	أدرك العلاقة بين الأسباب والنتائج	٢,٧٥٩	٠,٤٣	مرتفع
	٢	٧	أعتبر تعاون أعضاء هيئة التدريس في حل مشكلة ما من مصادر المعرفة	٢,٧٠٤	٠,٥٣	
	٣	٦	أتعامل مع الأخطاء باعتبارها فرصًا للتعلم	٢,٧٠٤	٠,٥٠	

المجال	الرتبة	رقم الفقرة	مدى امتلاك جامعة تبوك لمعايير المنظمة المتعلمة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدور
	٤	٨	أستخدم أساليب مناسبة لتجنب مواقف الإحراج	٢,٦٣٠	٠,٥٢	
	٥	١٠	أمتلك نظرة شمولية للمواقف	٢,٥٥٦	٠,٥٠	
	٦	٥	أكسبني العمل في الجامعة احترام الرأي الآخر	٢,٥٠٠	٠,٦٦	
	٧	٢	تزيد اجتماعات القسم من فاعلية عملي	٢,٢٥٩	٠,٧٨	متوسط
	٨	١	أعبر بحرية عن آرائي المتعلقة بالجامعة	٢,٢٤١	٠,٧٥	متوسط
	٩	٤	يحمل أعضاء هيئة التدريس وجهات نظر متقاربة حول قضايا العمل	٢,٢٢٢	٠,٦٣	متوسط
	١٠	٣	تدار نقاشات مهنية منظمة بين أعضاء هيئة التدريس	٢,٠٩٣	٠,٧٨	متوسط
الرؤية المشتركة	١	٨	تحقيق رؤية الجامعة مسؤولية مشتركة	٢,٢٧٨	٠,٧٣	متوسط
الرؤية المشتركة	٢	٧	يحمل أعضاء هيئة التدريس اتجاهات إيجابية نحو التميز	٢,٢٧٨	٠,٦٢	متوسط
الرؤية المشتركة	٣	٦	أقيم ذاتيًا توجهي نحو تحقيق رؤية الجامعة	٢,١٦٧	٠,٦٣	متوسط
الرؤية المشتركة	٤	٥	تطور الجامعة رؤيتها بناءً على استشراف المستقبل	٢,١٤٨	٠,٧١	متوسط
الرؤية المشتركة	٥	٤	رؤية الجامعة تستند إلى مسؤولية مشتركة	٢,١٣٠	٠,٧٠	متوسط
الرؤية المشتركة	٦	٣	تؤكد رؤية الجامعة على تبادل المعرفة بين أعضاء هيئة التدريس	٢,١١١	٠,٧٩	متوسط
الرؤية المشتركة	٧	٢	تتبنى إدارة الجامعة رؤية واضحة في أداءاتها	٢,٠٩٣	٠,٧٣	متوسط
الرؤية المشتركة	٨	١	أشارك في بناء رؤية الجامعة	١,٩٢٦	٠,٦٩	متوسط
الرؤية المشتركة	٩	٩	نظام الجامعة الإداري يشعرني بالاستقرار	١,٨٧٠	٠,٦٧	متوسط
الرؤية المشتركة	١٠	١٠	أشارك في صناعة قرارات الجامعة	١,٤٨١	٠,٦٣	متدني
تعلم الفريق	١	٢	أتعاون مع رؤسائي في العمل	٢,٨٧٠	٠,٣٤	مرتفع
تعلم الفريق	٢	٩	يعتبر تعلم الفريق من مصادر التنمية المهنية في الجامعة	٢,٣٧٠	٠,٥٩	مرتفع
تعلم الفريق	٣	٣	هناك درجة من الاعتماد المتبادل بين الأعضاء في إنجاز العمل	٢,٣٥٢	٠,٥٥	مرتفع

المجال	الرتبة	رقم الفقرة	مدى امتلاك جامعة تبوك لمعايير المنظمة المتعلمة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدور
	٤	٥	يشجع عمل الفريق مساءلة الذات	٢,٣٣٣	٠,٤٧	متوسط
	٥	٤	يختار أعضاء الفريق منهج العمل	٢,٢٢٢	٠,٥٤	
	٦	١٠	تساهم فرق العمل في استمرارية تعلم أعضاء هيئة التدريس	٢,٢٠٤	٠,٦٥	
	٧	٨	يتم اختيار أعضاء فريق العمل بناء على امتلاكهم مهارات تتلاءم وطبيعة العمل	٢,١٨٥	٠,٦٤	
	٨	٧	يدعم أعضاء هيئة التدريس العضو الجديد	٢,١٦٧	٠,٧٤	
	٩	١	تشكل الجامعة فرقاً للعمل على جميع المستويات	٢,١٣٠	٠,٦١	
	١٠	٦	يلتقي أعضاء هيئة التدريس بشكل دوري لتبادل الخبرات	٢,٠٧٤	٠,٦٩	
التفكير النظمي	١	٢	التغيرات غير المتوقعة هي فرص للتعلم	٢,٢٩٦	٠,٦٠	متوسط
	٢	١	ينظر الأعضاء للنظام الجامعي باعتباره أكبر من مجموع مكوناته	٢,٢٧٨	٠,٦٢	
	٣	٣	يستفيد أعضاء هيئة التدريس من التغذية الراجعة في عملهم	٢,٢٥٩	٠,٦٥	
	٤	٩	يتخذ أعضاء هيئة التدريس أساليب حديثة لمواكبة التغير السريع	٢,٠١٩	٠,٧١	
	٥	٤	يتم تعزيز أعضاء هيئة التدريس عند تقديمهم حلولًا مبتكرة لمشكلة ما	١,٩٨١	٠,٦٨	
	٦	٦	لديّ الوقت الكافي لمناقشة الأفكار الجديدة	١,٩٦٣	٠,٦٤	
	٧	٧	تتبع الجامعة ممارسات تزيد احتمالات النجاح لدى أعضائها	١,٩٦٣	٠,٥٨	
	٨	٥	يشعر أعضاء هيئة التدريس بأنهم قادة كلٌ في موقعه	١,٩٢٦	٠,٧٥	
	٩	١٠	أستطيع رؤية التداخلات بين أجزاء النظام الجامعي	١,٨١٥	٠,٦٤	
	١٠	٨	يتم معالجة المشكلات الجامعية بتقصي جذورها	١,٧٢٢	٠,٧١	

يلاحظ من الجدول (٦) أن النتائج الخاصة به كانت على النحو الآتي:

أ. **فيما يخص مجال النماذج الذهنية جاء بالمرتبة الأولى**، وبمتوسط حسابي بلغ (٢،٤٦٧)، وصُنّفت نتائجه ضمن دورين، وذلك على النحو الآتي:

١) ضمن دور (مرتفع): لكلٍّ من الفقرات ذوات الرتب (١-٦) بأوساط حسابية تراوحت ما بين (٢،٥٠٠-٢،٧٥٩) مرتبة تنازلياً.

-حيث جاءت الفقرة "أدرك العلاقة بين الأسباب والنتائج" بالمرتبة الأولى، وبمتوسط حسابي بلغ (٢،٧٥٩) حيث إن أعضاء هيئة التدريس بجامعة تبوك يدركون العلاقة بين الأسباب والنتائج.

-وجاءت الفقرة "أعتبر تعاون أعضاء هيئة التدريس في حل مشكلة ما من مصادر المعرفة" بالمرتبة الثانية، وبمتوسط حسابي بلغ (٢،٧٠٤) حيث إن أعضاء هيئة التدريس يعتبرون أن التعاون في حل المشكلات من أهم مصادر المعرفة التي يحرصون عليها لا سيما وأن جامعة تبوك حديثة النشأة يواجهها العديد من المشاكل في القضايا الأكاديمية والإدارية كافة.

-وجاءت الفقرة "أتعامل مع الأخطاء باعتبارها فرصًا للتعلم" بالمرتبة الثالثة، وبمتوسط حسابي بلغ (٢،٧٠٤)، وذلك إيماناً من أعضاء هيئة التدريس في جامعة تبوك بأن الخطأ هو فرصة للتعلم، فالأخطاء تعتبر فرصًا ذهبية للتعلم فكلما أخطأت تعرفت على شيء جديد وتلافيت مسبباً للفشل.

-وجاءت الفقرة "أستخدم أساليب مناسبة لتجنب مواقف الإحراج" بالمرتبة الرابعة، وبمتوسط حسابي بلغ (٢،٦٣٠)، وهذا ينم عمّا يمتلكه أعضاء هيئة التدريس بجامعة تبوك من نماذج ذهنية مناسبة لردم الهوة بين المواقف المحرجة.

-وجاءت الفقرة " أمتلك نظرة شمولية للمواقف" بالمرتبة الخامسة، وبمتوسط حسابي بلغ(٢،٥٥٦)، وهذا يدل على أن أعضاء هيئة التدريس في جامعة تبوك يمتلكون نظرة شمولية للمواقف ككل، ولا ينظرون للجزء إلا مكونًا للكل، مما يمنحهم النظرة الشاملة للمواقف.

-وجاءت الفقرة "أكسبني العمل في الجامعة احترام الرأي الآخر" بالمرتبة السادسة، وبمتوسط حسابي بلغ (٢,٥٠٠)، حيث إن أعضاء هيئة التدريس لديهم مهارات عالية بالحوار مع الآخر وقبول الرأي الآخر.

٢) ضمن دور (متوسط): لكلٍّ من الفقرات ذوات الرتب (٧-١٠) بأوساط حسابية تراوحت ما بين (٢,٠٩٣-٢,٢٥٩) مرتبة تنازلياً.

ب. فيما يخص مجال تعلم الفريق جاء بالمرتبة الثانية، وبمتوسط حسابي بلغ(٢,٢٩١)، وصُنِّفت نتائجه ضمن دورين، وذلك على النحو الآتي:

١) ضمن دور (مرتفع): لكلٍّ من الفقرات ذوات الرتب (١-٣) بأوساط حسابية تراوحت ما بين (٢,٣٥٢-٢,٨٧٠) مرتبة تنازلياً.

-حيث جاءت الفقرة "أتعاون مع رؤسائي في العمل" بالمرتبة الأولى، وبمتوسط حسابي (٢,٨٧٠)، حيث إن المناصب الإدارية في جامعة تبوك تتغير كل عامين ويعني ذلك تدوير المناصب الإدارية، مما يولد تفاهماً وتعاوناً كبيراً بين أعضاء هيئة التدريس في الجامعة.

-وجاءت الفقرة "يعتبر التعلم الفريق من مصادر التنمية المهنية في الجامعة" بالمرتبة الثانية، وبمتوسط حسابي بلغ (٢,٣٧٠)، حيث شرعت جامعة تبوك من خلال عمادة التطوير والجودة إلى تنمية أعضاء هيئة التدريس فيها مهنياً من خلال تبادل المعرفة (دورات، وندوات، وورش عمل) بين أعضاء هيئة التدريس، وأن يقدم أعضاء هيئة التدريس فيها ما يمتلكون من خبرات علمية وتعليمية على شكل دورات وورش عمل مسائية.

-وجاءت الفقرة "هناك درجة من الاعتماد المتبادل بين الأعضاء في إنجاز العمل" بالمرتبة الثالثة، وبمتوسط حسابي بلغ (٢,٣٥٢)، حيث يعمل أعضاء هيئة التدريس في جامعة تبوك باعتمادية متبادلة يعظم بها كل عضو زميله ويقدر له دوره في إنجاز العمل.

٢) ضمن دور (متوسط): لكلٍّ من الفقرات ذوات الرتب (٤–١٠) بأوساط حسابية تراوحت ما بين (٢,٠٧٤–٢,٣٣٣) مرتبة تنازلياً.

ج– **فيما يخص مجال التمكن الشخصي جاء في المرتبة الثالثة**، وبمتوسط حسابي بلغ(٢,٢٦٩)، وصُنِّفت نتائجه ضمن ثلاثة أدوار، وذلك على النحو الآتي:

١) ضمن دور (مرتفع): لكلٍّ من الفقرات ذوات الرتب (١–٥) بأوساط حسابية تراوحت ما بين (٢,٤٦٣–٢,٨٥٢) مرتبة تنازلياً.

–حيث جاءت الفقرة "أمتلك المهارات اللازمة للقيام بعملي" بالمرتبة الأولى، وبمتوسط حسابي بلغ (٢,٨٥٢)، حيث إن أعضاء هيئة التدريس على قدر كبير من المهارات التي تلزم لقيامهم بأعمالهم لا سيما المرتبطة بالأدوار الثلاثة للوظائف الجامعية وهي: البحث العلمي، والتدريس، وخدمة المجتمع.

–وجاءت الفقرة "أقبل على فرص التعلم خارج الجامعة" بالمرتبة الثانية، وبمتوسط حسابي بلغ (٢,٨١٥)، حيث تسمح أنظمة الجامعة باشتراك أعضاء هيئة التدريس بالندوات، والدورات، وورش العمل، والمؤتمرات العربية والدولية، وتقدم الحوافز المادية والمعنوية نظير حضورهم لها.

–وجاءت الفقرة "لدي المقدرة على تقييم ما أقوم بإنجازه" بالمرتبة الثالثة، وبمتوسط حسابي بلغ (٢,٧٧٨)، حيث إن كل عضو لديه المقدرة على تقييم ما يقوم به من إنجاز، وذلك لتفعيل الرقابة الذاتية من قبل إدارة الجامعة في نفوس أعضاء هيئة التدريس.

–وجاءت الفقرة " أستطيع أن أحدد كيف أحقق ما أريد" بالمرتبة الرابعة، وبمتوسط حسابي بلغ (٢,٨٠٤)، حيث إن هناك مساحة من الحرية الأكاديمية التي تمنحها الجامعة لأعضاء هيئه التدريس في كل ما يحقق وظائف الجامعة.

–وجاءت الفقرة "أقبل على فرص التعلم داخل الجامعة" بالمرتبة الخامسة، وبمتوسط حسابي بلغ (٢,٤٦٣)، حيث تقدم الجامعة عشرات الدورات، والندوات،

وورش العمل من خلال عمادة التطوير والجودة التي تعمل على إقامتها خلال العام الدراسي.

٢) ضمن دور (متوسط): لكلٍّ من الفقرات ذوات الرتب (٦-١٢) بأوساط حسابية تراوحت ما بين (١,٧٤١-٢,٢٧٨) مرتبة تنازلياً.

٣) ضمن دور (متدنٍ): للفقرة ذات الرقم (١٢) التي نصَّت على "أشارك في تعديل الهياكل التنظيمية في الجامعة".

د- **فيما يخص مجال الرؤية المشتركة جاء بالمرتبة الرابعة**، وبمتوسط حسابي بلغ (٢,٠٤٨)، وجاءت جميع الفقرات بدرجة متوسطة جعلت الباحث يستبعد مناقشته لهذه الفقرات حيث صُنِّفت نتائجه ضمن دورين، وذلك على النحو الآتي:

١) ضمن دور (متوسط): لكلٍّ من الفقرات ذوات الرتب (١-٩) بأوساط حسابية تراوحت ما بين (١,٨٧٠-٢,٢٧٨) مرتبة تنازلياً.

٢) ضمن دور (متدنٍ): للفقرة ذات الرقم (١٠) التي نصَّت على "أشارك في صناعة قرارات الجامعة".

ه- **فيما يخص مجال التفكير النظمي جاء بالمرتبة الخامسة**، وبمتوسط حسابي بلغ (٢,٠٢٢)، وجاءت جميع الفقرات بدرجة متوسطة جعلت الباحث يستبعد مناقشته لهذه الفقرات.

حيث صُنِّفت نتائجه ضمن دور (متوسط) لكلٍّ من الفقرات ذوات الرتب (١-١٠) بأوساط حسابية تراوحت ما بين (١,٧٢٢-٢,٢٩٦) مرتبة تنازلياً.

ومن خلال هذه النتائج يتضح أن مدى امتلاك جامعة تبوك لمعايير المنظمة المتعلمة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها كافة قد كان (متوسطاً)، وتتفق نتائج الدراسة في المجالات التي حصلت على دور(متوسط) مع دراسة(أبو حشيش، وزكي، ٢٠١١) التي هدفت إلى معرفة مدى توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في جامعة الأقصى من وجهة نظر العاملين فيها، وحصلت جميع أبعاد المقياس على درجة متوسطة. وتتفق

مع دراسة (النسور،٢٠١٠) التي هدفت إلى الكشف عن أثر خصائص المنظمة المتعلمة (التعلم المستمر، والحوار، وفرق العمل، والتمكين، والاتصال والتواصل) حيث تبين أن مستوى امتلاك خصائص المنظمة المتعلمة في وزارة التعليم العالي والبحث العلمي الأردنية كان متوسطًا، واختلفت هذه النتائج مع نتائج دراسة (Berrio، ٢٠٠٦) التي كانت نسبة موافقة أفراد عينتها على أن الجامعة منظمة متعلمة جاءت بنسبة عالية

ثانيًا: للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني الذي نصّ على: "**هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة α=٠,٠٥ بين متوسطات مدى امتلاك جامعة تبوك لمعايير المنظمة المتعلمة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها تعزى إلى متغيرات الدراسة: (التخصص، الرتبة الأكاديمية، النوع، طبيعة العمل)؟**" حسب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى امتلاك جامعة تبوك لمعايير المنظمة المتعلمة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها عامة وفقاً لمتغيرات الدراسة، وذلك كما في الجدول (٧).

الجدول (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

لمدى امتلاك جامعة تبوك لمعايير المنظمة المتعلمة

من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها (ككل) وفقاً لمتغيرات الدراسة.

متغيرات الدراسة	مستويات الدراسة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التخصص	علمي	٢,٢٤٠	٠,٢٩
	أدبي	٢,٢١١	٠,٣٤
الرتبة الأكاديمية	أستاد مساعد	٢,٢٢٠	٠,٣٤
	أستاذ مشارك فأكثر	٢,٢٢٦	٠,٢٩
النوع	ذكر	٢,٢٧٤	٠,٢٩
	أنثى	٢,١٥٨	٠,٣٥
طبيعة العمل	الإدارة والتدريس	٢,٢٦٨	٠,٣١
	التدريس فقط	٢,١٩٧	٠,٣٣

يلاحظ من الجدول (٧) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى امتلاك جامعة تبوك لمعايير المنظمة المتعلمة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها كافة ناتجة عن اختلاف مستويات متغيرات الدراسة، وللتحقق من

جوهريـة الفـروق الظاهريـة آنفـة الـذكر جـرى تحليـل التبـاين الربـاعي (بـدون تفاعـل) لمتوسـطات مدى امتلاك جامعة تبوك لمعايير المنظمة المتعلمة من وجهـة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها كافة وفقاً لمتغيرات الدراسـة، وذلك كما في الجدول (٨).

الجدول (٨) نتائج تحليل التباين الرباعي (بدون تفاعل)

لمدى امتلاك جامعة تبوك لمعايير المنظمة المتعلمة

من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها كافة وفقاً لمتغيرات الدراسـة.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
التخصص	٠,٠٠٣	١	٠,٠٠٣	٠,٠٢٦	٠,٨٧١
الرتبة الأكاديمية	٠,٠٠٣	١	٠,٠٠٣	٠,٠٢٧	٠,٨٧١
النوع	٠,٣١١	١	٠,٣١١	٣,٠٢٢	٠,٠٨٥
طبيعة العمل	٠,١٠٥	١	٠,١٠٥	١,٠١٧	٠,٣١٥
الخطأ	١٠,٦٠٩	١٠٣	٠,١٠٣		
الكلي	١١,٠٨١	١٠٧			

يتضح من الجدول (٨) أنه لاتوجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة α=٠,٠٥ بين المتوسـطات الحسـابية لمدى امتلاك جامعة تبوك لمعايير المنظمـة المتعلمـة من وجهـة نظر أعـضاء هيئـة التـدريس فيهـا كافـة تعـزى إلى متغيـرات الدراسـة (التخـصص، الرتبـة الأكاديمية، النوع، طبيعة العمل).

وحسـب أيضا المتوسـطات الحـسابية والانحرافـات المعياريـة لمدى امتلاك جامعـة تبـوك لمعـايير المنظمـة المتعلمـة مـن وجهـة نظـر أعـضاء هيئـة التـدريس فيهـا وفقـاً لمتغيرات الدراسة، وذلك كما في الجدول (٩).

الجدول (٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

لمدى امتلاك جامعة تبوك لمعايير المنظمة المتعلمة

من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها وفقاً لمتغيرات الدراسة.

متغيرات الدراسة	مستويات المتغيرات	الإحصائي	التمكن الشخصي	النماذج الذهنية	الرؤية المشتركة	تعلم الفريق	التفكير النظمي
التخصص	علمي	المتوسط الحسابي	٢٫٣٧٠	٢٫٤٠٠	٢٫١٣٨	٢٫٢٠٠	٢٫٠٥٢
		الانحراف المعياري	٠٫٢٩	٠٫٣٣	٠٫٤٦	٠٫٣٦	٠٫٤٠
	أدبي	المتوسط الحسابي	٢٫٢٠٥	٢٫٥٠٩	١٫٩٩١	٢٫٣٤٨	٢٫٠٠٣
		الانحراف المعياري	٠٫٣٣	٠٫٣٨	٠٫٤٨	٠٫٣٧	٠٫٤٨
الرتبة الأكاديمية	أستاذ مساعد	المتوسط الحسابي	٢٫٢٦٩	٢٫٤٦٧	٢٫٠٥٦	٢٫٢٩٧	١٫٩٩٧
		الانحراف المعياري	٠٫٣٦	٠٫٣٧	٠٫٤٥	٠٫٣٩	٠٫٤٦
	أستاذ مشارك فأكثر	المتوسط الحسابي	٢٫٢٦٩	٢٫٤٦٧	٢٫٠٣٣	٢٫٢٧٨	٢٫٠٧٢
		الانحراف المعياري	٠٫٢٤	٠٫٣٤	٠٫٥٣	٠٫٣٤	٠٫٤٣
النوع	ذكر	المتوسط الحسابي	٢٫٤٠٨	٢٫٤٣٠	٢٫١٢٧	٢٫٢٨٠	٢٫٠٨٣
		الانحراف المعياري	٠٫٢٥	٠٫٣٧	٠٫٣٨	٠٫٣٦	٠٫٤٣
	أنثى	المتوسط الحسابي	٢٫٠٩٦	٢٫٥١٣	١٫٩٥٠	٢٫٣٠٤	١٫٩٤٦
		الانحراف المعياري	٠٫٣٣	٠٫٣٦	٠٫٥٦	٠٫٣٩	٠٫٤٧
طبيعة العمل	الإدارة والتدريس	المتوسط الحسابي	٢٫٣٦٠	٢٫٥٢٦	٢٫٠٣٢	٢٫٣٦٨	٢٫٠٢٦
		الانحراف المعياري	٠٫٢٦	٠٫٣٢	٠٫٥٢	٠٫٣٦	٠٫٤٦
	التدريس فقط	المتوسط الحسابي	٢٫٢٢٠	٢٫٤٣٤	٢٫٠٥٧	٢٫٢٤٩	٢٫٠٢٠
		الانحراف المعياري	٠٫٣٥	٠٫٣٨	٠٫٤٥	٠٫٣٧	٠٫٤٥

يلاحظ من الجدول (٩) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى امتلاك جامعة تبوك لمعايير المنظمة المتعلمة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها ناتجة عن اختلاف مستويات متغيرات الدراسة، وللتحقق من جوهرية الفروق الظاهرية آنفة الذكر حسب تحليل التباين الرباعي المتعدد (بدون تفاعل) لمتوسطات مدى امتلاك جامعة تبوك لمعايير المنظمة المتعلمة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها مجتمعة وفقاً لمتغيرات الدراسة، وذلك كما في الجدول (١٠).

الجدول (١٠) نتائج تحليل التباين الرباعي المتعدد (بدون تفاعل)

لمدى امتلاك جامعة تبوك لمعايير المنظمة المتعلمة

من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها مجتمعة وفقاً لمتغيرات الدراسة.

الأثر	الاختبار المتعدد	قيمة الاختبار المتعدد	قيمة ف الكلية المحسوبة	درجة حرية الفرضية	درجة حرية الخطأ	الدلالة الإحصائية
التخصص	Hotelling's Trace	٠,١٤٣	٢,٨٣٩	٥	٩٩	٠,٠١٩
الرتبة الأكاديمية	Hotelling's Trace	٠,٠٦٠	١,١٩١	٥	٩٩	٠,٣١٩
النوع	Hotelling's Trace	٠,٣٣٥	٦,٦٣٧	٥	٩٩	٠,٠٠٠
طبيعة العمل	Hotelling's Trace	٠,١٧١	٣,٣٩٦	٥	٩٩	٠,٠٠٧

يتبين من الجدول (١٠) وجود أثر دال إحصائياً عند مستوى الدلالة α=٠,٠٥ لكلٍّ من متغيرات الدراسة (التخصص، الرتبة الأكاديمية، النوع، طبيعة العمل) في المتوسطات الحسابية لمدى امتلاك جامعة تبوك لمعايير المنظمة المتعلمة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها مجتمعة، ولتحديد على أيٍّ من مجالات مدى امتلاك جامعة تبوك لمعايير المنظمة المتعلمة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها كان أثر متغيرات الدراسة ، أجري تحليل التباين الرباعي (بدون تفاعل) لمدى امتلاك جامعة تبوك لمعايير

المنظمة المتعلمة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها كلٍّ على انفراد وفقاً لمتغيرات الدراسة، وذلك كما في الجدول (١١).

الجدول (١١) نتائج تحليل التباين الرباعي (بدون تفاعل)

لمدى امتلاك جامعة تبوك لمعايير المنظمة المتعلمة

من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها كلٍّ على حدةٍ وفقاً لمتغيرات الدراسة.

مصدر التباين	المتغير التابع	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
التخصص	التمكن الشخصي	٠،١٠٦	١	٠،١٠٦	١،٣٤٤	٠،٢٤٩
	النماذج الذهنية	٠،١٢٥	١	٠،١٢٥	٠،٩٥٧	٠،٣٣٠
	الرؤية المشتركة	٠،١٧٩	١	٠،١٧٩	٠،٧٩٩	٠،٣٧٣
	تعلم الفريق	٠،٤٥٥	١	٠،٤٥٥	**٣،٣٩٠**	٠،٠٤٣
	التفكير النظمي	٠،٠٠٩	١	٠،٠٠٩	٠،٠٤٤	٠،٨٣٤
الرتبة الأكاديمية	التمكن الشخصي	٠،٠٧١	١	٠،٠٧١	٠،٨٩٧	٠،٣٤٦
	النماذج الذهنية	٠،٠٠١	١	٠،٠٠١	٠،٠٠٦	٠،٩٣٨
	الرؤية المشتركة	٠،٠٥٢	١	٠،٠٥٢	٠،٢٣٣	٠،٦٣٠
	تعلم الفريق	٠،٠٠٣	١	٠،٠٠٣	٠،٠٢٣	٠،٨٧٩
	التفكير النظمي	٠،١٠٦	١	٠،١٠٦	٠،٥١٦	٠،٤٧٤
النوع	التمكن الشخصي	١،٧٥٤	١	١،٧٥٤	**٢٢،١٦١**	٠،٠٠٠
	النماذج الذهنية	٠،٠٦٥	١	٠،٠٦٥	٠،٥٠٠	٠،٤٨١
	الرؤية المشتركة	٠،٤٥٣	١	٠،٤٥٣	٢،٠٢٠	٠،١٥٨
	تعلم الفريق	٠،٠٢٤	١	٠،٠٢٤	٠،١٧٨	٠،٦٧٤
	التفكير النظمي	٠،٤٤٠	١	٠،٤٤٠	٢،١٣٨	٠،١٤٧
طبيعة العمل	التمكن الشخصي	٠،٥٠٢	١	٠،٥٠٢	**٦،٣٤٤**	٠،٠١٣
	النماذج الذهنية	٠،١٦٨	١	٠،١٦٨	١،٢٨٢	٠،٢٦٠
	الرؤية المشتركة	٠،٠٠٤	١	٠،٠٠٤	٠،٠٢٠	٠،٨٨٩
	تعلم الفريق	٠،٢٥٢	١	٠،٢٥٢	١،٨٧٠	٠،١٧٤

مصدر التباين	المتغير التابع	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
	التفكير النظمي	٠,٠٠٣	١	٠,٠٠٣	٠,٠١٢	٠,٩١٢
الخطأ	التمكن الشخصي	٨,١٥٤	١٠٣	٠,٠٧٩		
	النماذج الذهنية	١٣,٤٧٠	١٠٣	٠,١٣١		
	الرؤية المشتركة	٢٣,٠٨٧	١٠٣	٠,٢٢٤		
	تعلم الفريق	١٣,٨٧٣	١٠٣	٠,١٣٥		
	التفكير النظمي	٢١,١٧٥	١٠٣	٠,٢٠٦		
الكلي	التمكن الشخصي	١١,٣٠٨	١٠٧			
	النماذج الذهنية	١٤,٠٠٠	١٠٧			
	الرؤية المشتركة	٢٤,١٥٠	١٠٧			
	تعلم الفريق	١٤,٧٣١	١٠٧			
	التفكير النظمي	٢١,٧٨٧	١٠٧			

يتضح من الجدول (١١) وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة α=٠,٠٥ بين المتوسطات الحسابية لمدى امتلاك جامعة تبوك لمعايير المنظمة المتعلمة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها(تعلم الفريق) يعزى إلى متغير الدراسة (التخصص)؛ لصالح أصحاب التخصصات الأدبية مقارنة بزملائهم من أصحاب التخصصات العلمية.

ويتضح من الجدول (١١) وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة α=٠,٠٥ بين المتوسطات الحسابية لمدى امتلاك جامعة تبوك لمعايير المنظمة المتعلمة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها(التمكن الشخصي) يعزى إلى متغير الدراسة (النوع)؛ لصالح الذكور مقارنة بالإناث.

ويتضح من الجدول (١١) أيضًا وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة α=٠,٠٥ بين المتوسطات الحسابية لمدى امتلاك جامعة تبوك لمعايير المنظمة المتعلمة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها(التمكن الشخصي) يعزى إلى متغير الدراسة (طبيعة

العمل)؛ لصالح من يعملون في الإدارة والتدريس مقارنة بزملائهم ممن يعملون في التدريس فقط.

ولمناقشة نتائج سؤال الدراسة الثاني الذي نصّ على: **"هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة α=٠,٠٥ بين متوسطات** مدى امتلاك جامعة تبوك لمعايير المنظمة المتعلمة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها **تعزى إلى متغيرات الدراسة: (التخصص، الرتبة الأكاديمية، النوع، طبيعة العمل)؟"**، كشفت نتائج السؤال الثالث عن وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة α=٠,٠٥ بين المتوسطات الحسابية لمدى امتلاك جامعة تبوك لمعايير المنظمة المتعلمة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها(تعلم الفريق)، يعزى إلى متغير الدراسة (التخصص)؛ لصالح أصحاب التخصصات الأدبية مقارنة بزملائهم من أصحاب التخصصات العلمية، ويعزى ذلك إلى أن أصحاب التخصصات الأدبية أغلبهم من التخصصات التربوية، وهم أكثر تعاونًا مع رؤسائهم في العمل، ويعتبرون تعلم الفريق من مصادر التنمية المهنية لهم في الجامعة، ويوجد درجة من الاعتماد المتبادل بين الأعضاء في التخصصات الأدبية في إنجاز العمل. وتختلف نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة (الحواجرة، ٢٠١٠) التي هدفت إلى دراسة العلاقة بين المنظمة المتَعَلّمة والاستعداد التنظيمي المدرك للتغيير الإستراتيجي؛حيث توصلت إلى أنه لا توجد فروقات مهمة ذات دلالة إحصائية بين تصورات المبحوثين المدركة للمنظمةِ المتَعَلّمة على اختلاف خصائصهم الديموغرافية.

ويتضح من الجدول (١١) وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة α=٠,٠٥ بين المتوسطات الحسابية لمدى امتلاك جامعة تبوك لمعايير المنظمة المتعلمة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها(التمكن الشخصي) يعزى إلى متغير الدراسة (النوع)؛ لصالح الذكور مقارنة بالإناث؛ حيث إن ثقافة المجتمع السعودي وطبيعته تساعد الذكور على امتلاك المهارات اللازمة للقيام بأعمالهم بشكل أوسع وأكبر، ولديهم فرصة التعلم خارج الجامعة وداخلها؛ و ذلك لأن الإناث بحاجة لمرافق يكون محرماً معها، كما

أن طبيعة ارتباطها الأسري تقلل من فرص التمكن الشخصي لديها في جامعة تبوك، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة (أبو حشيش، وزكي، ٢٠١١) والتي كشفت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعًا لمتغير النوع الاجتماعي في جميع الأبعاد، وقد كانت الفروق لصالح الإناث، وتختلف مع دراسة (الحواجرة، ٢٠١٠) التي هدفت إلى دراسة العلاقة بين المنظمة المتَعَلّمة والاستعداد التنظيمي المدرك للتغيير الإستراتيجي ؛حيث توصلت إلى أنه لا توجد فروقات مهمة ذات دلالة إحصائية بين تصورات المبحوثين المدركة للمنظمةِ المتَعَلّمة على اختلاف خصائصهم الديمغرافية.

ويتضح من الجدول (١١) أيضاً وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة α=٠.٠٥ بين المتوسطات الحسابية لمدى امتلاك جامعة تبوك لمعايير المنظمة المتعلمة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها(التمكن الشخصي) يعزى إلى متغير الدراسة (طبيعة العمل)؛ لصالح من يعملون في الإدارة والتدريس مقارنة بزملائهم ممن يعملون بالتدريس فقط، وهذا يعود لواقع الخبرة الإدارية التي تجعل من يعملون في الإدارة والتدريس يمتلكون مهارات تؤهلهم للقيام بأعمالهم، ولهم المقدرة على تحديد مايريدون تحقيقة في الجامعة، ولهم مقدرة في ضوء خبرتهم الإدارية على تقييم كل ما يقومون به من أعمال، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (أبو حشيش، وزكي، ٢٠١١) والتي كشفت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية حسب طبيعة العمل في البعد الأول "إيجاد فرص للتعلم المستمر؛ حيث وجدت فروق لصالح الإداريين، وتختلف مع دراسة (الحواجرة، ٢٠١٠) التي هدفت إلى دراسة العلاقة بين المنظمة المتَعَلّمة والاستعداد التنظيمي المدرك للتغيير الإستراتيجي؛ حيث توصلت إلى أنه لا توجد فروق مهمة ذات دلالة إحصائية بين تصورات المبحوثين المدركة للمنظمةِ المتَعَلّمة على اختلاف خصائصهم الديموغرافية.

* * *

التوصيات:

في ضوء ما كشفت عنه نتائج الدراسة، فإن الباحث يوصي بما يأتي :

١. تفعيل امتلاك جامعة تبوك لمعايير المنظمة المتعلمة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها كافة على اختلاف تخصصاتهم، وجنسهم، وطبيعة عملهم.

٢. وضع رؤية مشتركة وثقافة تنظيمية للتعلم داخل جامعة تبوك ؛لتصبح منظمة متعلمة.

٣. العمل على إيجاد مجموعة من الأسس المهمة التي تسهم بفعالية بدورها، مثل اقتراح الأفكار الجديدة، والقيادة الفعالة، والقدرة على التكيف، والذاكرة التنظيمية الفعالة والمؤهلة.

٤. العمل على انتقال الجامعة من نمط الجامعة التقليدية التي تعمل في بيئة ثابتة نسبياً إلى جامعة متعلمة تعمل في بيئة سريعة التقلب، لإحداث تغييرات في إستراتيجيتها وهيكلتها وأفرادها وثقافتها.

٥. إجراء دراسات مرتبطة بإعادة الهندسة (الهندرة) وإعادة الهيكلة والإبداع ودور جامعة تبوك فيها.

* * *

المراجع:

- أبو حشيش، بسام، ومرتجى، رمزي (٢٠١١)، مدى توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في جامعة الأقصى من وجهة نظر العاملين فيها. **مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)**، مج (١٩)، ع (٢)، ص ص ٣٩٧ – ٤٣٨.
- الحارثي، سعود (٢٠١٢)، الجامعات السعودية كمنظمات متعلمة. **رسالة دكتوراه غير منشورة**، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- الحواجرة ، كامل (٢٠١٠)، مفهوم المنظمة المتعلمة في الجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية. **المجلة الأردنية لإدارة الأعمال**، مج (٦)، ع (١)، ص ص ٢٢٥ – ٢٤٥.
- الرشدان، يحيى (٢٠١١)، المنظمات المتعلمة في عصر العولمة. **المؤتمر العلمي الأول "منظمات متميزة في بيئة متجددة"**، جامعة جدارا، الأردن.
- الشريفي، عباس (٢٠١٢)، درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة فى جامعات الشرق الأوسط من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. **مجلة العلوم التربوية** – مصر، مج (٢٠)، ع (١٠)، ص ص ٢٠٨ – ٢٥٧.
- الطويل، هاني، وعبابنة، صالح (٢٠٠٩)، **المدرسة المتعلمة**. دار وائل للنشر، عمان – الأردن.
- علي، سهام (٢٠١٢)، درجة تبني مفاهيم التفكير النظمي في الجامعات الحكومية السعودية من وجهة نظر العمداء ورؤساء الأقسام في تلك الجامعات. **مجلة جامعة دمشق**، مج (٢٨)، ع (٣)، ص ص٢٨٩– ٣٥٣.
- المليجي، رضا (٢٠١١)، **نحو تعليم متميز في القرن الحادي والعشرين**. دار الفكر العربي، القاهرة – مصر.
- الملكاوي، إبراهيم (٢٠٠٧)، **إدارة المعرفة الممارسات والمفاهيم**. الوراق للنشر والتوزيع، عمان – الأردن.
- نجم، عبود (٢٠٠٨)، **إدارة المعرفة**.الوراق للنشر والتوزيع، عمان – الأردن.

- النسور، أسماء (٢٠١٠). أثر خصائص المنظمة المتعلمة في تحقيق التميز المؤسسي، دراسة تطبيقية في وزارة التعليم العالي والبحث العلمي الأردنية. **رسالة ماجستير غير منشورة**. كلية إدارة الأعمال، جامعة الشرق الأوسط .
- وزارة التعليم العالي (٢٠١٢). **مؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية (الجامعات والكليات الحكومية والأهلية)**. إدارة المعلومات.
- همشري، عمر (٢٠١٣). **إدارة المعرفة الطريق إلى التميز والريادة**. دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان– الأردن.

المراجع الأجنبية

- Bak،O. (٢٠١٢). Universities: can they be considered as learning organizations?: A Preliminary Mcro-level Perspective. Learning Organization،١٩(٢)،١٦٣–١٧٢.
- Berrio،A. (٢٠٠٦). Assessing the Learning Organization Profile of Ohio State University Extension Using the Systems-Linked Organizational System. Ciencias Sociales Online،٣(١)،٣٠–٤٦.
- Jones،N.، Ross, H.، Lynam,T.، Perez،P. & Leitch, A. (٢٠١١). Mental Models: An Interdisciplinary Synthesis of Theory and Methods. Ecology and Society,١٦ (١)،٤٦.
- Lüdeke-Freund،F. & Burandt،S. (٢٠١٢). Universities as Learning Organizations for Sustainability? The Task of Climate Protection. Climate Change Management،١،١٧٩–١٩٢.
- Nakpodia،E. (٢٠٠٩). The Concept of the University as Learning Organization: Its functions،techniques and possible ways of making it

effective. Journal of Public Administration and Policy Research،١(٥)،٧٩-٨٣.

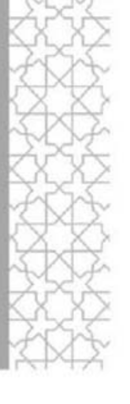
- Nazari،K. & Pihie، Z. (٢٠١٢). Assessing Learning Organization Dimensions and Demographic Factors in Technical and Vocational Colleges in Iran. International Journal of Business and Social Science،٣(٣)،٢١١-٢١٢.
- Qawasmeh،F. & Al-Omari،Z. (٢٠١٣). The Learning Organization Dimensions and their Impact on Organizational Performance. The Arab Economic and Bussiness Journal،٨(١-٢)،٣٨-٥٢.
- Torlak،G. (٢٠٠٤). Learning Organizations. Journal of Economic and Social Research،٦ (٢)،٨٧-١١٦.
- Schiena،R.، Letens،G.، Aken, E. and Farris, J. (٢٠١٣). Relationship between Leadership and Characteristics of Learning Organizations in Deployed Military Units: An Exploratory Study. Adm. Sci. ٣(٣)،١٤٣-١٦٥.
- Seddon،J. & O'Donovan،B. (٢٠١٠). Why Aren't We all Working for Learning Organisations. E-Organizations & People،١٧(٢)،١-١٥.
- Senge،P. (١٩٩٠). The Fifth Discipline: The Art and Practice of Learning Organizations. Doubleday،New York.
- Song،J.،Joo،B. & Chermack،T .(٢٠٠٩) . The Dimensions of Learning Organization Questionnaire (DLOQ): A Validation Study in a Korean Context. Human Resource Development Quarterly،٢٠(١)،٤٣-٦٤.
- Steininger،T. (٢٠١٠). The Learning Organization from the Prespective of Evolutioanry.Available at:

http://www.iff.ac.at/oe/media/documents/Paper_١٥_Steininger.pdf

٧/٥/٢٠١٤

- White J. & Weathersby R. (٢٠٠٥). Can Universities Become True Learning Organizations?. The Learning Organization ١٢(٢) ٢٩٢-٢٩٨.

* * *



- Institutions of Higher Education in Saudi Arabia (public and private universities and colleges).(2012).Ministry of Higher Education, Information *Management*.

* * *

- Al-Mileeji, R. (2011).Towards an outstanding education in the 21st Century. Cairo:Daar Al-Fikr Al-Arabi.
- Al-Nusoor, A. (2010). Impact of the characteristics of Learning Organization on achieving institutional distinction: An applied study at Jordanian Higher Education and Scientific Research Ministry(Unpublished Master's Thesis). Middle East University, Jordan.
- Al-Rashdaan, Y. (2011). Learning Organizations in the age of globalization. The First Scientific Conference "Distinct Organizations in Renewed Environment." Jadara University, Jordan.
- Al-Shareefi, A. (2012).The level to whichLearning Organization dimensions are present at Middle East universities: Faculty members' perspective. Journal of Educational Sciences, *20*(10), 208-257.
- Al-Taweel, H.,& Abaabnah, S. (2009).The Learning School. Amman:Daar Waa'il.
- Himshari, U. (2013).Knowledge management: The road to distinction and pioneering. Amman:Daar Safaa'.

List of References:

- Abood, N. (2008).Knowledge management.Amman: Al-Warraaq.
- Abu Hasheesh, B.,& Murtaja, R. (2011). The extent to which Learning Organization dimensions are present at Al-Aqsa University:Staff members' perspective. Journal of the Islamic University: Humanities Studies Series, 19(2), 397-438.
- Al-Haarithi, S. (2012).Saudi universities as Learning Organizations (Unpublished Doctoral dissertation). University of Umm Al-Qura, Makkah.
- Al-Hawaajrah, K. (2010). The concept of Learning Organization at Jordanian universities: Faculty members' perspective. Jordanian Journal for Business Admnistration, *6*(1), 225-245.
- Ali, S. (2012).Level of adopting concepts of Systems Thinking at Saudi public universities: Perspectives of deans and heads of departments. Journal of Damascus University*, 28*(3), 289-353.
- Al-Malkaawi, I. (2007).Knowledge management: Practices and concepts.Amman:Al-Warraaq.

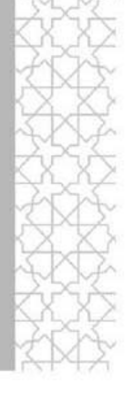
The Extent towhich the University ofTabuk Applies
Learning Organization Standards: Faculty Members' Perspective

Dr. Su`ood Eid Al-Inizi
Faculty of Education and Arts, University of Tabuk

Abstract:

The study aimed to identify to what extent the University of Tabuk has the standards of the learning organization from the perspective of its faculty members. The sample consisted of 108 faculty staff members at the University of Tabuk. A questionnaire composed of 53 paragraphs was developed. Appropriate statistical methods to analyze the information were also used. The study results showed that the extent to what the University of Tabuk has the standards of the learning organization from the perspective of its faculty members was average. The results also revealed that the field of mental models was ranked first with a high role, and the fields of study (the personal mastery of faculty members, the shared vision, systems thinking and team learning) got an average role. The results also revealed that a presence between the arithmetic average for the role of University of Tabuk as a learning organization from the perspective of its faculty members (team learning) is attributed to study variable (specialization) for 0.05= α statistically a different at the significance level for the literary fields specialists as compared to their peers in the scientific field. The (personal mastery) is attributable to the study variable (the type); in favor of the males as compared to the females. The (personal mastery) is attributable to the study variable (nature of work); in favor of those who work in the administration and teaching fields, as compared to their peers who work in the teaching field only.

Keywords: learning organization, the University of Tabuk



تقويم الأداء الوظيفي لرئيسات الأقسام الأكاديمية في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

د.سوسن بنت محمد بن زرعة
قسم الإدارة والتخطيط التربوي - كلية التربية
جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن



تقويم الأداء الوظيفي لرئيسات الأقسام الأكاديمية في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

د.سوسن بنت محمد بن زرعة
قسم الإدارة والتخطيط التربوي – كلية التربية
جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن

ملخص البحث:

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى الأداء الوظيفي لرئيسات الأقسام الأكاديمية في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، والتعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين استجابات أعضاء هيئة التدريس بحسب (الرتبة العلمية، عدد سنوات الخبرة، الكلية)، كما هدفت الدراسة إلى تقديم مقترحات لتحسين أداء رئيسات الأقسام. استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، أما مجتمع الدراسة فتمثل في جميع أعضاء هيئة التدريس في جامعة الأميرة نوة بنت عبدالرحمن والبالغ عددهن (٦١٥) عضو هيئة تدريس في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٣٣/١٤٣٤هـ، طبقت الدراسة الميدانية على عينة عشوائية بنسبة (٥٠ %) من مجتمع الدراسة، حيث تم توزيع ٣٠٨ استبانة، وبلغ العائد من الاستبانات الصالحة للتحليل الإحصائي (١٢٣)، وهو يعادل(٢٠%) من مجتمع الدراسة.

وقد توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أبرزها:

- حصلت المهام الإدارية على أعلى متوسط حسابي (٤،١١) في تقييم أعضاء هيئة التدريس (عينة الدراسة).
- حصلت المهام التعليمية على المرتبة الثانية من حيث مستوى الأداء حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣،٩٧) من وجهة نظر عينة الدراسة.
- أما المرتبة الثالثة فكانت للمهام العلمية والبحثية، والمهام المرتبطة بخدمة الجامعة والمجتمع حيث بلغ متوسط حسابي لهما (٣،٧٦).
- حصلت المقترحات الواردة في الدراسة على موافقة عالية من عينة الدراسة حيث بلغ المتوسط العام لمحور مقترحات تحسين أداء رئيسات الأقسام (٤،٦٧).

الكلمات المفتاحية: تقويم الأداء الوظيفي، رئيس القسم الأكاديمي، التعليم العالي، جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن.



المقدمة:

يرتبط نجاح المنظمات في المدى البعيد بقدرتها على قياس مستوى أداء موظفيها خلال فترة زمنية محددة، وذلك من خلال جمع معلومات عن مستوى أدا الموظفين ومقارنتها بمستويات أداء معياريه، ويشار إلى هذه العملية بإدارة الأداء (Performance Management) وهذا المصطلح يتضمن كل الأنشطة والعمليات التنظيمية المتعلقة بإدارة الموظفين، وتعد عملية إدارة الأداء وتقويمه أداة مهمة وضرورية تساعد المنظمات على تحقيق أهدافها الاستراتيجية.(Werner, Schuler, and Jackson, ٢٠١٢)

ونعيش اليوم في عصر الانفجار المعرفي وتدفق المعلومات، مما يحتم على مؤسسات التعليم العالي وقياداتها الأكاديمية أن يحولوا مؤسساتهم إلى منظمات متعلمة، ويمارسوا أعمالهم في تلك المؤسسات كمتعلمين وكمنظمين للمعرفة، فلم يعد الأكاديمي ناقل للمعرفة إنما يمتد عمله إلى تنمية واثراء تلك المعرفة، وذلك من خلال الانتاج العلمي المنشور في المجلات العلمية المتخصصة، كما يمتد عمل الجامعات إلى المساهمة الفعالة لخدمة مجتمعاتها، وبالنظر إلى مصفوفة المهام المطلوبة من الأكاديميين وقيادات الجامعات يتضح أهمية وجود نظام فعال لتقويم الأداء يفي باحتياجاتها ويساهم في تطويرها.(Rasheed, Aslam, & Noor, ٢٠١١).

وتواجه الجامعات منافسة شديدة أكثر من أي وقت مضى، فالجامعات سواء المحلية أو العالمية تتنافس فيما بينها للحصول على أفضل أعضاء هيئة تدريس، أفضل طلاب، أفضل تصنيف، وتتضح هذه المنافسة جلية بإلقاء نظرة على التصنيفات العالمية للجامعات مثل تصنيف شنقهاي وتصنيف التايمز، هذا يضع الجامعات أمام تحديات كبيرة قد تهدد إمكانية استمرارها (Weiler, ٢٠١٠) وتشهد الجامعات محاولات جادة لتطوير كافة أنظمتها وتحديثها ومن ضمن تلك الأنظمة نظام تقويم الأداء وذلك لتعزيز مكانتها التنافسية بين الجامعات.

ويشكل القسم الأكاديمي وحدة إدارية وعلمية أساسية تتضمن مجموعة من الدارسين والباحثين وأعضاء هيئة التدريس والكادر الإداري، وتعد وحدة مستقلة نسبياً وذات مسؤولية مباشرة عن التعليم والبحث والتطبيق في مجال معرفي مختص أو مجموعة من الاختصاصات المعرفية المتقاربة. والأقسام الأكاديمية هي الوحدة

التنظيمية الأساسية في مؤسسات التعليم العالي ويقع على عاتقها الدور الرئيسي في تحقيق أهداف تلك المؤسسات في نشر المعرفة والبحث العلمي وخدمة المجتمع.(العمري، ١٩٩٨،ص:٢٥٥) كما يعد القسم الأكاديمي حجر الزاوية في تحديد ملامح الجامعة وإنتاجها وقد ذكر بينيت (Bennett,١٩٨٢) أن الأعمال الحقيقية للجامعة لا تتم إلا من خلال القسم الأكاديمي. كما أن معظم الأعمال في الجامعة تتم من خلال أعضاء هيئة التدريس والذي يتطلب جهد وتنسيق من رؤساء الأقسام الأكاديمية لإبراز تلك الأعمال.

وتكمن أهمية الأقسام الأكاديمية من أهمية موقع رؤساء الأقسام حيث إنهم يمثلون مفتاح نجاح تلك الأقسام وانطلاقها نحو تحقيق أهدافها، فالجامعة ما هي إلا مجموعة من الأجزاء المستقلة المتمثلة في الأقسام الأكاديمية ذات الهوية المتميزة، ونجاح هذه الأجزاء المتمثلة في الأقسام التعليمية يظهر نجاح الكليات ومن ثم الجامعة بأكملها.(حربي، ١٩٩٩، ص:٧٠)

ولقد أشارت دراسات عديدة (بينيت،١٩٩٢، والسيد و مصطفى،٢٠٠٢) إلى أن كفاءة القسم الأكاديمى وقدرته على تحقيق أهدافه، وأهداف الجامعة، تعتمد إلى حد كبير على الكفاءة الإدارية والأكاديمية لرئيسه، فنوعية وكفاءة القسم الأكاديمى تتحدد بقدرات واستعدادات رئيس القسم، فهو قائد، ومدير، يتولى توجيه الآخرين نحو تحقيق أهداف القسم، وهو المشرف المباشر على فعاليات وأنشطة القسم، المخطط لها، والمتابع والمقيم لمستويات الأداء، سواء بالنسبة للطلاب أو الباحثين أو أعضاء هيئة التدريس والإداريين، والراعى لهم، والموضح لمسئولياتهم، وبصفة عامة فهو المسئول عن إدارة شؤون القسم.

ويعد دور رئيس القسم من أصعب الأدوار وأكثرها تحدياً في إدارة التعليم العالي، ذلك أن رئيس القسم يقوم بأدوار إدارية مؤثرة في توجيه القسم الذي يرأسه إلى جانب عمله المهني بوصفه رئيساً لمجموعة من العاملين معه وزملائه الأكاديميين، كما يعمل على تأمين احتياجات القسم البشرية والمادية (Roach, ١٩٧٦) كما أن لرئيس القسم دورا حيويا وحاسما في تشكيل مستقبل القسم والكلية وأعضاء هيئة التدريس.

(Gmelch, Miskin,١٩٩٣) و يمتد تأثير مدى فاعلية رئيس القسم في أدائه الوظيفي إلى قدرة الكلية والجامعة على تحقيقها لأهدافها.

ويمارس رئيس القسم أدواراً متعددة فهو قائد إداري وتعليمي لقسمه، وهو عضو وزميل لمجموعة من أعضاء الهيئة التعليمية، بالإضافة إلى أنه حلقة وصل بين أعضاء القسم من جهة وإدارة الكلية من جهة أخرى، فهو ممثل لأعضاء القسم أمام إدارة الكلية، كم أنه مسؤول عن تسيير أمور القسم التعليمية والإدارية أمام إدارة الكلية. لذا فإن الباحثة ترى من الأهمية بمكان بحث موضوع تقويم أداء عمل رؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

مشكلة الدراسة:

على الرغم من أهمية دور رئيس القسم الأكاديمي وما يتضمنه من مهام ومسؤوليات يتوقف عليها نجاح العمل وجودة الأداء في الكلية والجامعة، إلا أن اختيار رئيس القسم في الغالب يتم بناءًعلى معايير فردية وشخصية للعميد، إضافة إلى أن الاختيار قد يقع على من لا يمتلك الخبرة والدراية والإعداد المسبق لمتطلبات العمل.(الحربي، ٢٠٠٨) كما أن أداء رئيس القسم قد يطغى عليه الارتجالية والعشوائية والتعقيد في تسيير إجراءات العمل والمركزية وانعدام الثقة بين رئيس القسم وأعضاء هيئة التدريس.(آل زاهر،٢٠٠٥، العودة، ٢٠٠٧). ورئيس القسم يأتي من صفوف الباحثين وأعضاء هيئة التدريس، فاختيار رئيس القسم وتعيينه فى منصبه، يعتمد فى الغالب على مهاراته فى البحث والتدريس، وليس من الضرورى أن من يتفوق فى البحث والتدريس، يتفوق فى تصريف شئون القسم وإدارته، أو أن الخبرة البحثية والتدريسية تعين صاحبها على الأعمال القيادية والإدارية. (الدهشان، و السيسي،٢٠٠٥).

ويعتبر قياس الأداء الوظيفي وتقويمه من أهم خطوات تطوير المؤسسات المختلفة، ونظراً لارتباط الجامعات بتنمية العنصر البشري "الطلاب والطالبات" وتهيئتهم للحياة العملية وتزويدهم بالعلوم والمعارف والمهارات التي يحتاجونها ليصبحوا أعضاء فاعلين في مجتمعاتهم، تصبح عملية تقويم الأداء الوظيفي للقيادات داخل الكليات والأقسام الأكاديمية في الجامعات من الأولويات التي يجب أن تأخذ نصيبها من العناية والاهتمام. لذا ستركز الدراسة الحالية على تقويم الأداء الوظيفي لرئيسات الأقسام

الأكاديمية في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

أسئلة الدراسة:

سعت الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

١. ما مستوى الأداء الوظيفي لرئيسة القسم (المهام الإدارية، المهام العلمية البحثية، المهام التعليمية، المهام المرتبطة بخدمة الجامعة والمجتمع) وذلك من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أعضاء هيئة التدريس بحسب (الرتبة العلمية، عدد سنوات الخبرة، الكلية).

٣. ما مقترحات أعضاء هيئة التدريس لتحسين الأداء الوظيفي لدى رئيات الأقسام الأكاديمية؟

أهداف الدراسة:

سعت الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

١. تحديد مستوى الأداء الوظيفي لرئيسات الأقسام وذلك من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

٢. التعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين استجابات أعضاء هيئة التدريس بحسب عدد من المتغيرات (الرتبة العلمية، عدد سنوات الخبرة، الكلية).

٣. التعرف على مقترحات أعضاء هيئة التدريس لتحسين الأداء الوظيفي لدى رئيات الأقسام الأكاديمية.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية في تحديدها لمستوى الأداء الوظيفي لرئيسة القسم الأكاديمي وذلك من وجهة نظر أعضاء القسم، وتبرز الأهمية من خلال:

- أهمية موضوع تقويم الأداء الوظيفي بشكل عام بوصفه أحد العناصر الأساسية في عملية التطوير المستمر.
- أهمية الدور الذي تمارسه رئيسة القسم الأكاديمي وتأثيره على سير العملية التعليمية في الكلية، بل تأثير عملها على سير العمل في الجامعة.

- يمكن الاستفادة من نتائج الدراسة الحالية كتغذية راجعة لرئيسة القسم، للاطلاع على مستوى أدائها والعمل على تطويره.
- تتوقع الباحثة أن تسهم الدراسة الحالية في تطوير عمل رئيسة القسم في كليات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن من خلال التعرف على نقاط الضعف في أداء عمل رئيسة القسم ووضع مقترحات لمعالجة القصور.
- قلة الدراسات التي تناولت تقويم أداء رئيس القسم الأكاديمي في الجامعة (على حد علم الباحثة) من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة على الحدود الموضوعية والزمنية والمكانية التالية:

الحد الموضوعي: تناولت الدراسة موضوع تقويم الأداء الوظيفي لرئيسات الأقسام الأكاديمية في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

الحد الزمني: تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٣٣/١٤٣٤هـ.

الحد المكاني: تم تطبيق الدراسة في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن في مدينة الرياض. لذا فإنه سوف يقتصر تعميم نتائج الدراسة على مجتمع الدراسة فقط.

مصطلحات الدراسة:

الأداء الوظيفي:

يعرف نصر (٢٠٠٢) الأداء الوظيفي بأنه الإنجاز الناجم عن ترجمة المعارف النظرية إلى مهارات من خلال الممارسات العلمية والتطبيقية لهذه النظريات وبواسطة الخبرات المتراكمة في مجال العمل.

وتعرف الباحثة الأداء الوظيفي إجرائياً بأنه "النشاط الذي تمارسه رئيسة القسم الأكاديمي لإنجاز المهام الإدارية والتعليمية والعلمية والبحثية والمهام المرتبطة بخدمة الجامعة والمجتمع باستخدام ما توفر لديها من إمكانات مادية وبشرية".

تقويم الأداء:

يعرف التقويم لغة بأنه التعديل والإصلاح وإزالة الاعوجاج، ويشير اصطلاحاً إلى الحكم الموضوعي على العمل مثل : التعرف على مدى نجاح التنظيم أو فشله في تحقيق الانحراف أو الأهداف التي أنشىء من أجلها (بدوي ، ١٩٨٩، ١٧٠) .

ويمكن تعريف تقويم أداء رئيسة القسم الأكاديمي إجرائياً: "بأنه وسيلة للحكم بموضوعية على أداء رئيسة القسم وقدرتها على مباشرة المسؤوليات والمهام المناطة بها وتحديد مستوى الأداء من خلال الدرجة التي تحصل عليها من استجابات أعضاء هيئة التدريس على فقرات المقياس."

رئيس القسم الأكاديمي:

هو "عضو هيئة تدريس يتميز بالكفاءة العلمية والإدارية والمالية يتم تعيينه لتسيير أمور القسم العلمية والإدارية والمالية وذلك بقرار من مدير الجامعة بناءعلى ترشيح من عميد الكلية، ويكون التعيين لمدة سنتين قابلة للتجديد، ويقدم تقريراً عن أعمال القسم في نهاية كل سنة دراسية."المادة (٤٤) من نظام مجلس التعليم العالي والجامعات"

ويمكن تعريف رئيسة القسم الأكاديمي في جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن إجرائياً: "بأنها أحد أعضاء هيئة التدريس في القسم الأكاديمي تكلف رسمياً بقرار إداري من مديرة جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن وتكون مسؤولة عن حسن سير العمل أمام عميدة الكلية".

* * *

جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن:

هي جامعة حكومية ترتبط بوزارة التعليم العالي، وتقع في مدينة الرياض في المملكة العربية السعودية ،وتتكون من مجموعة من الكليات المتخصصة تقدم برامج البكالوريوس والدراسات العليا للطالبات. تم افتتاح المباني الجديدة في عهد خادم الحرمين الشريفين الملك عبد الله بن عبد العزيز يوم ٢٩ شوال ١٤٢٩هـ الموافق ٣٠ أكتوبر ٢٠٠٨م، وتعتبر أول جامعة للبنات في المملكة العربية السعودية. تم تغيير اسمها من جامعة الرياض للبنات لتصبح جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن للبنات.

www.pnu.edu.sa

الدراسات السابقة:

لاقى موضوع تقويم الأداء الوظيفي لرؤساء الأقسام التعليمية في الجامعات اهتماماً متزايدا من الباحثين وفيما يلي بعض الدراسات التي تناولت الموضوع:

دراسة مارتن (Marten,٢٠٠١) فقد هدفت إلى التعرف على الدور الواقعي والمأمول من رؤساء الأقسام الأكاديمية من وجهة نظر عمداء كليات التربية في ألاباما في الولايات المتحدة الأمريكية. استخدم الباحث المنهج المسحي وأعد استبانة تضمنت (١٢) وظيفة لرئيس القسم بلغت عينة الدراسة (١٢) عميداً. وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج كان من أهمها:

أن أقل مهام رؤساء الأقسام أداءً هي كحلقة وصل بين أعضاء هيئة التدريس والإدارة، وفي مجال العلاقات الإنسانية في القسم وكمحفز لأعضاء القسم نحو العمل الإيجابي. أما أكثر الأدوار أهمية من وجهة نظر عينة الدراسة فكانت الإنصات باهتمام والتواصل بفاعلية والأمانة وأن يكون مبدعاً.

وكشفت دراسة عليمات (٢٠٠٣) عن القدرات القيادية لرؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات الأردنية، استخدم الباحث استبيان احتوى على ٥٠ سؤال موزعة على خمسة مجالات هي: الموضوعية، فهم الآخرين، استخدام السلطة، المرونة، ومعرفة مبادئ الاتصال. وقد طبقت الدراسة على ٦٠ رئيس قسم. وقد توصلت الدراسة إلى أن مستوى القدرات القيادية للعينة كان متوسطاً، كما أن الخبرة الإدارية لهم ليست

كبيـرة، كمـا توصلـت النتـائج إلـى حاجـة رؤسـاء الأقسـام الأكاديميـة للتـدريب لزيـادة قدراتهم القيادية.

أما الدهشان والسيسي (٢٠٠٥) فقد هدفت دراستهما إلى التعرف على آراء أعضاء هيئـة التـدريس، حـول درجـة أداء رؤسـاء الأقسـام لوظـائفهم ومسئولياتهم المهنيـة، وعلاقة ذلك بدرجة رضا أعضاء هيئة التدريس عن عملهم، بغية تقديم مجموعة من التوصيات والمقترحات لمساعدة رؤساء الأقسام على أداء مسئولياتهم المختلفة، بما يعين على زيادة رضا أعضاء هيئة التدريس عن عملهم، بشكل يعين الجامعة على تحقيق أهدافها.

استخدم الباحثان المنهج الوصفي، وكانت أداة الدراسة استبانة، أما عينة الدراسة فكانـت (٢٣٥) عـضوا مـن أعـضاء هيئـة التـدريس بجامعـة المنوفيـة للعـام الدراسـي ٢٠٠٤/٢٠٠٥م.

بينت نتائج الدراسة أن أعضاء هيئة التدريس يعتقدون أن معظم المسئوليات المهنية لرؤساء الأقسام- بحسب ما وردت فى أداة الدراسة- مهمة بدرجة كبيرة سواء المسئوليات العلمية والتعليمية أو المسئوليات الإدارية، أو المسئوليات السياسية والاجتماعية، كما بينت نتائج الدراسة أن مسئوليات رؤساء الأقسام فى مجال خدمة المجتمع غير مهمة من وجه نظر أفراد العينة.

كمـا بينـت نتـائج الدراسـة أن رؤسـاء الأقسـام يـؤدون مـسئولياتهم الإداريـة، ومسئولياتهم الاجتماعية والسياسية، من وجهة نظر أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس وأنهم يقصرون فى أداء مسئولياتهم العلمية والتعليمية، وكذلك فى أداء مسئولياتهم فى مجال خدمة المجتمع.

أما بالنسبة للنتائج المتعلقة بوجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين أداء رؤساء الأقسام لمسئولياتهم المهنية ودرجة رضا أعضاء هيئة التدريس عن عملهم، حيث توصلت الدراسة إلى وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بينهما.

وأجرى برهوم (٢٠٠٦) دراسة هدفت إلى التعرف على واقع إدارة الاجتماعات في الأقسام الأكاديمية بالجامعات الفلسطينية من منظور أعضاء هيئة التدريس وسبل تفعيلها. استخدم الباحث المنهج الوصفي، كما صمم استبانة تشتمل على أربعة

محاور: مهارة التخطيط للاجتماع، مهارة التنظيم للاجتماع، مهارة التقويم للاجتماع، مهارة العلاقات الإنسانية للاجتماع. أما عن عينة الدراسة (١٤٥) عضواً من أعضاء هيئة التدريس من كليات التربية والآداب والعلوم من الجامعة الاسلامية وجامعة الأزهر وجامعة الأقصى. توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج، كان من أبرزها:

مستوى ممارسة رؤساء الأقسام في جامعات غزة لدورهم في إدارة الاجتماعات كان جيداً.

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير أعضاء هيئة التدريس لمدى ممارسة رؤساء أقسامهم لإدارة الاجتماعات تعزى لمتغيرت (الكلية، الدرجة العلمية، سنوات الخدمة، الجامعة).

كان من أبرز المشكلات عدم الاستفادة من التغذية الراجعة في تعديل الخطط والسلوك لدى العاملين.

وكشفت دراسة عبد الرازق (٢٠٠٦) عن اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة الملك سعود نحو أساليب وطرق تقويم أداء عضو هيئة التدريس، وقد أجريت الدراسة على عينة قوامها (٩٣) عضواً من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة الملك سعود، أما أداة الدراسة فكانت عبارة عن مقياس يهتم بقياس الاتجاهات نحو أساليب وطرق تقويم أداء عضو الهيئة التدريسية ، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

إجماع أفراد عينة الدراسة على أهمية وحيوية أساليب وطرق تقويم أداء عضو هيئة التدريس، وكان ترتيب الطرق من وجهة نظر أفراد العينة كما يلي :

- طريقة تقويم رؤساء الأقسام ٨٠%.
- طريقة التقويم الذاتي ٧٢% .
- طريقة تقويم الطلاب لأعضاء هيئة التدريس ٥٣% .
- طريقة تقويم الزملاء ٤٩% .

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو طرق وأساليب التقويم بين الذكور والإناث إلا في طريقة تقويم الطلاب لعضو هيئة التدريس فوجدت فروق لصالح الإناث .

وجود فروق دالة إحصائياً بين أفراد العينة في بعد التقويم الذاتي تبعاً لمتغير القسم لصالح قسم المناهج وطرق التدريس .

وهدفت دراسة المصري (٢٠٠٧) إلى التعرف على مستوى الأداء الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات الفلسطينية في ضوء مبادئ إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر المحاضرين وتحديد معوقات تطبيق رؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات الفلسطينية لمبادئ إدارة الجودة الشاملة أثناء عملهم الإداري وذلك من وجهة نظرهم.

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وقام الباحث ببناء استبانتين: الأولى لقياس مستوى الأداء الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات الفلسطينية في ضوء مبادئ إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر المحاضرين. والثانية للكشف عن معوقات تطبيق رؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات الفلسطينية لمبادئ إدارة الجودة الشاملة أثناء عملهم الإداري وذلك من وجهة نظرهم. وكانت عينة الدراسة (٢٨٣) فردا من فئة المحاضرين، و(٨٣) من فئة رؤساء الأقسام. وقد توصل الباحث إلى عدد من النتائج من أبرزها:

أن مستوى الأداء الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات الفلسطينية في ضوء مبادئ إدارة الجودة الشاملة كان عالياً بنسبة مئوية (٦٧,٦%) يبدأ بالمشاركة والعمل الجماعي، ثم اتخاذ القررارت على أساس الحقائق في المرتبة الثانية، فالقيادة الفعالة في المرتبة الثالثة، ثم التحسين المستمر والتميز في المرتبة الرابعة، فالتركيز على رضا المستفيدين في المرتبة الخامسة، ثم التخطيط الإستراتيجي في المرتبة السادسة والأخيرة.

وجود درجة متوسطة من المعوقات التي يوجهها رؤساء الأقسام الأكاديمية عند تطبيقهم لمبادئ إدارة الجودة الشاملة أثناء أداء عملهم الإداري.

وجود فروق ذات دلالة احصائية لأثر الجامعة في تقديرات أفراد عينة المحاضرين حول مستوى الأداء الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية تعزى لمتغير الجامعة. بينما لم تظهر نتائج الدراسة فروقاَ ذات دلالة احصائية لأثر الكلية، والرتبة الأكاديمية في تقديرات أفراد عينة رؤساء الأقسام الأكاديمية حول معوقات تطبيقهم مبادئ إدارة الجودة الشاملة أثناء أداء عملهم الإداري.

أجـرى الحجيلـي (٢٠١٠) دراسـة هـدفت إلـى التعـرف علـى آراء رؤسـاء الأقسـام الأكاديمية في جامعة ذمار نحو مهامهم الإدارية والأكاديمية، وقد تكونت عينة الدراسة من (٣١) رئيس قسم يمثلون (٨٢٪) من مجتمع الدراسة، وكانت أداة الدرسة عبارة عن استبانة صممت من قبل الباحث والتي اشتملت على (٩٦) مهمة موزعة على ثمانية مجالات أساسية. ومن أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

عدد (٨) من المهمات الإدارية كانت في تقدير عينة الدراسة ذات أهمية عالية، (١٣) مهمة تتعلق بالاتصالات وتنمية العلاقات المتبادلة، (١٢) مهمة تتعلق بالتنظيم، (١٢) مهمة تتعلق بالتخطيط، (١٢) مهمة تتعلق بالقيادة والتوجيه، (١١) مهمة تتعلق بالمتابعة والتقويم، (١٠) مهمات تتعلق بالبحث العلمي وخدمة المجتمع، (٧) مهمات تتعلق بالتدريب والنمو المهني.

اتضح من الدراسة وجود فروق ذات دلالة احصائية في آراء رؤساء الأقسام الأكاديمية لمهامهم تُعزى إلى متغير نوع الكلية لصالح الكليات العلمية وذلك في مجالي التدريب والنمو المهني، ومهمات الاتصالات وتنمية العلاقات المتبادلة. كما اتضح من الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في آراء رؤساء الأقسام الأكاديمية لمهامهم تُعزى إلى متغير سنوات الخبرة.

وكشفت دراسة اليحيوي (٢٠١١) عن معايير أداء الجودة الشخصية لدى رؤساء الأقسام من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، ووسائل تعزيزها بالجامعات السعودية، واستخدمت الباحثة المنهج النوعي باستخدام المقابلة، والمنهج الكمي الوصفي باستخدام الاستبانة، وتكونت عينة الدراسة من ٢٦٦ عضو من الجنسين ممن على رتبة أستاذ من جميع الكليات والأقسام، وهو ما يمثل ٢٥٪من المجتمع الأصلي البالغ ١٠٦١. وقد توصلت الدراسة إلى أن معايير أداء الجودة الشخصية لدى رؤساء الأقسام بلغت درجة متوسطة. أما أبعاد الجودة الشخصية المتعلقة بالصفات الشخصية والعلاقات الإنسانية والتواصل الفعال فقد بلغت درجة متوسطة. كما أوضحت نتائج الدراسة عدم فروق ذات دلالة بين آراء أعضاء هيئة التدريس تبعاً لنوع الكلية أو الجنس.

التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال العرض السابق لبعض الدراسات السابقة يمكن ملاحظة ما يلي:

- عدد من الدراسات تناولت موضوع الدراسة الحالية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وهي دراسة المصري (٢٠٠٧) ودراسة عبد الرازق، و (٢٠٠٦) دراسة برهوم (٢٠٠٦)، دراسة الدهشان والسيسي (٢٠٠٥)، ودراسة اليحيوي (٢٠١١). أما دراسة الحجيلي (٢٠١٠) و دراسة عليمات (٢٠٠٣) فكانت من وجهة نظر رؤساء الأقسام الأكاديمية. أما دراسة مارتن (Marten,٢٠٠١) فكانت من وجهة نظر عمداء كليات.

- دراستان ركزتا على أحد مهام ومسؤوليات رئيس القسم الأكاديمي، دراسة عبد الرازق (٢٠٠٦) حيث ركزت على أساليب وطرق تقويم الأداء الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس. أما دراسة برهوم (٢٠٠٦) فقد ركزت على واقع إدارة الاجتماعات في الأقسام الأكاديمية.
- بالرغم من أن الباحثة استفادت من الدراسات السابقة في جوانب عدة إلا أن الدراسة الحالية تميزت عن غيرها في مجتمع وعينة الدراسة، حيث إنها ـ وعلى حد علم الباحثة ـ الأولى في تطبيق موضوع الدراسة على كليات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن.

إجراءات الدراسة:

منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي والذي يتناسب مع طبيعة الدراسة. الذي يصف الظاهرة من خلال جمع المعلومات وتصنيفها وتنظيمها والتعبير عنها كمياً وكيفياً مما يؤدي إلى فهم العلاقات الظاهرة مع غيرها، كما يساعد على الوصول إلى استنتاجات وتعميمات تساعدنا في فهم الواقع وتطويره.(عبيدات وآخرون،١٩٩٨م، ص:٢٢٤)

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدارسة من كافة أعضاء هيئة التدريس (أستاذ، أستاذ مشارك، أستاذ مساعد) في كليات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن(الآداب، التربية، العلوم،

الخدمة الاجتماعية، إدارة الأعمال، علوم الحاسب، اللغات والترجمة، الصيدلة) والبالغ عددهن (٦١٥) عضو هيئة تدريس في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٣٣/١٤٣٤هـ، وذلك من واقع سجلات عمادة شؤون أعضاء هيئة التدريس

عينة الدراسة:

طبقت الدراسة الميدانية على عينة عشوائية بنسبة (٥٠ %) من مجتمع الدراسة، حيث تم توزيع ٣٠٨ استبانة، وبلغ العائد من الاستبانات الصالحة للتحليل الإحصائي (١٢٣)، وهو يعادل (٤٠%) من الاستبانات الموزعة، وبهذا فإن عينة الدراسة تمثل (٢٠%) من مجتمع الأصلي.

أداة الدراسة:

اعتمادا على مراجعة الأدب التربوي المتعلق بموضوع الدراسة، وبعد مراجعة الدراسات السابقة والإطلاع على الأدوات المستخدمة فيها، تم بناء أداة الدراسة لتشتمل على ثلاث محاور:

المحور الأول: معلومات عامة (الكلية، الرتبة العلمية، سنوات الخبرة)

المحور الثاني: مستوى الأداء الوظيفي لدى رئيسات الأقسام الأكاديمية تضمن (٦١) فقرة، وقد انقسم هذا المحور إلى:

المهام الإدارية: والذي اشتمل على (٢٤) فقره.

المهام العلمية والبحثية: والذي اشتمل على (١١) فقره.

المهام التعليمية: والذي اشتمل على (١٨) فقره.

المهام المرتبطة بخدمة الجامعة والمجتمع: والذي اشتمل على (٨) فقره.

ويعود التفاوت في عدد الفقرات للمهام المختلفة إى طبيعة العمل الذي تقوم به رئيسة القسم الأكاديمي، وحجم العمل الخاص بكل مهمة.

وقد تم الإجابة على فقرات المحور الثاني وفقاً لمقياس خماسي كالتالي: (ممتاز=٥، جيد جداً=٤، جيد=٣، لا أستطيع التحديد=٢، ضعيف=١)

المحور الثالث: مقترحات لتحسين الأداء الوظيفي لدى رئيات الأقسام الأكاديمية، وتضمن (١٨) فقرة وقد تم الإجابة على فقرات هذا المحور وفقاً لمقياس خماسي على النحو الآتي:

وقد تم الإجابة على فقرات المحور الثاني وفقاً لمقياس خماسي كالتالي: (موافق بشدة =٥، موافق=٤، موافق إلى حد ما =٣، لا أستطيع التحديد=٢، غير موافق=١)

صدق وثبات الأداة:

أولاً: صدق الأداة:

الصدق الظاهري:

للتحقق من الصدق الظاهري للأداة تم عرضها على خمسة محكمين من تخصصات مختلفة وقد تم حذف بعض الفقرات وتعديل صياغة بعض الفقرات في ضوء رؤية غالبية المحكمين.

صدق الاتساق الداخلي:

للتحقق من الصدق البنائي للاستبانة تم استخدام معاملات ارتباط بيرسون لعينة استطلاعية من أعضاء هيئة التدريس (ن=٤١) لقياس العلاقة بين بنود الاستبانة (الجزء الأول) بالدرجة الكلية للمحور المنتمية إليه كما هو موضح في جدول رقم (١)، كما تم احتساب معاملات ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين بنود الاستبانة(الجزء الأول) بالدرجة الكلية كما هو موضح في جدول رقم (٢).

كما تم احتساب معاملات ارتباط محاور الجزء الأول من الأداة بالدرجة الكلية وذلك لعينة استطلاعية(ن=٤١) كما هو موضح في جدول رقم (٣).

أما الجزء الثاني من الاستبانه فقد تم احتساب معاملات ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين بنود هذا الجزء الثاني من الأداة بالدرجة الكلية للمحور كما هو موضح في جدول رقم (٤)، وقد أظهرت النتائج أن جميع بنود الاستبانه بجزئيها دالة عند مستوى (٠,٠١) وعند مستوى (٠,٠٥). كما هو موضح في الجداول (١، ٢، ٣، ٤)

جدول (١)

معاملات ارتباط بنود الجزء الأول من الأداة مستوى الأداء الوظيفي لرئيسات الأقسام بالدرجة الكلية للمحور المنتمية إليه

(العينة الاستطلاعية: ن=٤١)

المحور	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
المهام الإدارية	١	**٠,٧٣٦٦	٩	**٠,٧٧٠٣	١٧	**٠,٨٢١٢
	٢	**٠,٧٧٧٩	١٠	**٠,٧٧٤٨	١٨	**٠,٧٨٦١
	٣	**٠,٧٥٦٨	١١	**٠,٧٩٠٨	١٩	**٠,٧١٠٥
	٤	**٠,٤٨٤٠	١٢	**٠,٧٧٥٠	٢٠	**٠,٧٧١٢
	٥	**٠,٧٣٨٠	١٣	**٠,٧٣٢٧	٢١	**٠,٧٧٢٤
	٦	**٠,٧٩٩٣	١٤	**٠,٨٢٨٤	٢٢	**٠,٨١٢٠
	٧	**٠,٧٤١٩	١٥	**٠,٨٤٥٤	٢٣	**٠,٧٨٤٠
	٨	**٠,٨٢٧٣	١٦	**٠,٧٨١٠	٢٤	**٠,٥٤٣٦
المهام العلمية والبحثية	١	**٠,٨٤٠٢	٥	**٠,٧٧١٩	٩	**٠,٥٠١٦
	٢	**٠,٧٩٨٧	٦	**٠,٨٤٤٠	١٠	**٠,٥٤٦٥
	٣	**٠,٩٠٤٧	٧	**٠,٧٤٦٦	١١	**٠,٦٧٦٧
	٤	**٠,٨٥١٩	٨	**٠,٦٩٩١		
المهام التعليمية	١	**٠,٨١٤٩	٧	**٠,٧٠٧٣	١٣	**٠,٨٢٢٢
	٢	**٠,٤٩٨٦	٨	**٠,٧٠٧٦	١٤	**٠,٧٥٥٩
	٣	**٠,٧١٧٤	٩	**٠,٧٠١٤	١٥	**٠,٨٨١٤
	٤	**٠,٦٣٩٧	١٠	**٠,٧٢٠٦	١٦	**٠,٧١٠٥
	٥	**٠,٨١٩٣	١١	**٠,٧٦٤٠	١٧	**٠,٧٦٦٤
	٦	**٠,٦٩٧٢	١٢	**٠,٧٤٨١	١٨	**٠,٧٤٣٠
المهام المرتبطة بخدمة الجامعة والمجتمع	١	**٠,٦٨٠٣	٤	**٠,٨٧١٩	٧	**٠,٧٥٦٨
	٢	**٠,٩١١٥	٥	**٠,٩٠٠٣	٨	**٠,٨٨٨٥
	٣	**٠,٩٠٣٦	٦	**٠,٨٤١٨		

** دالة عند مستوى ٠,٠١

جدول (٢)

معاملات ارتباط بنود الجزء الأول من الأداة

مستوى الأداء الوظيفي لرئيسات الأقسام بالدرجة الكلية

(العينة الاستطلاعية: ن=٤١)

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	**٠,٦٩٧٦	١٧	**٠,٦٨٨٧	٣٣	**٠,٤٩٤٠	٤٩	**٠,٧٣١٤
٢	**٠,٧٥٦٦	١٨	**٠,٧٢٢٤	٣٤	**٠,٥٢٢٦	٥٠	**٠,٨٦٠٠
٣	**٠,٧١٩٦	١٩	**٠,٧١٢١	٣٥	**٠,٥٨٠٧	٥١	**٠,٧١٤٠
٤	*٠,٣٧٢٢	٢٠	**٠,٧٣٦٨	٣٦	**٠,٧٩٠٧	٥٢	**٠,٧٠٣٦
٥	**٠,٥٩٣٨	٢١	**٠,٦٣١٦	٣٧	**٠,٦٢٢٠	٥٣	**٠,٧٣٣٧
٦	**٠,٦٤٧٢	٢٢	**٠,٧٩٠٧	٣٨	**٠,٧٠٥٧	٥٤	**٠,٧٨١٨
٧	**٠,٥٨٦٢	٢٣	**٠,٦٤٧١	٣٩	**٠,٧٠٤١	٥٥	**٠,٨٠٤٣
٨	**٠,٦٩٠٢	٢٤	**٠,٤٤٦٩	٤٠	**٠,٧١٠٥	٥٦	**٠,٨٥٢٤
٩	**٠,٧٠٦٣	٢٥	**٠,٧٨٢٢	٤١	**٠,٦٨٣٧	٥٧	**٠,٧٥٨٧
١٠	**٠,٧٢٥٠	٢٦	**٠,٧٢٩٦	٤٢	**٠,٦٨٤٤	٥٨	**٠,٨٢٠٧
١١	**٠,٦٤٣٥	٢٧	**٠,٨٦٥٧	٤٣	**٠,٦٠٣٤	٥٩	**٠,٧٨٣٢
١٢	**٠,٧٩٥٥	٢٨	**٠,٧٧٨٣	٤٤	**٠,٦٨٥٠	٦٠	**٠,٦٨٧٩
١٣	**٠,٧١٢٥	٢٩	**٠,٧٧٨٣	٤٥	**٠,٦٨٢٣	٦١	**٠,٧٩٢٤
١٤	**٠,٧٢٢٠	٣٠	**٠,٨١٩٩	٤٦	**٠,٨٤٣٦		
١٥	**٠,٧٣٠٠	٣١	**٠,٧٤١٨	٤٧	**٠,٨٢٠٩		
١٦	**٠,٦٧٨٤	٣٢	**٠,٧١١٩	٤٨	**٠,٨٦٢٨		

* دالة عند مستوى ٠,٠٥

** دالة عند مستوى ٠,٠١

جدول (٣)

معاملات ارتباط محاور الجزء الأول من الأداة

مستوى الأداء الوظيفي لرئيسات الأقسام بالدرجة الكلية

(العينة الاستطلاعية: ن=٤١)

المحور	معامل الارتباط
المهام الإدارية	٠,٩٠٨٧**
المهام العلمية والبحثية	٠,٩٥٣٠**
المهام التعليمية	٠,٩٣٢١**
المهام المرتبطة بخدمة الجامعة والمجتمع	٠,٩٠٩٠**

** دالة عند مستوى ٠,٠١

جدول (٤)

معاملات ارتباط بنود الجزء الثاني من الأداة مقترحات

تحسين الأداء الوظيفي لدى رئيسات الأقسام بالدرجة الكلية للمحور

(العينة الاستطلاعية: ن=٤١)

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	٠,٥١٨٢**	٧	٠,٧٥١٦**	١٣	٠,٧٣١٦**
٢	٠,٥٢٤٥**	٨	٠,٦٠٣٣**	١٤	٠,٨١٧٤**
٣	٠,٥٢٧٠**	٩	٠,٨٣٧٠**	١٥	٠,٤٩٤٦**
٤	٠,٤٧٠١**	١٠	٠,٦٥٦٠**	١٦	٠,٦١١٧**
٥	٠,٧٥٠٧**	١١	٠,٨٨٣٦**	١٧	٠,٦١٨٢**
٦	٠,٦٨٢٥**	١٢	٠,٨١٥٢**	١٨	٠,٥٦٤١**

** دالة عند مستوى ٠,٠١

ثانياً: ثبات الأداة:

للتأكد من ثبات الأداة قامت الباحثة بتطبيقها على عينة استطلاعية مكونة من (٤١) عضو هيئة تدريس، واحتسب معامل ألفا كرونباخ للجزء الأول، وللجزء الثاني من الأداة.

جدول (٥)

معاملات ثبات ألفا كرونباخ لمحاور الدراسة

(العينة الاستطلاعية: ن=٤١)

المحور	عدد البنود	معامل ثبات ألفا كرونباخ
المهام الإدارية	٢٤	٠,٩٦
المهام العلمية والبحثية	١١	٠,٩٤
المهام التعليمية	١٨	٠,٩٦
المهام المرتبطة بخدمة الجامعة والمجتمع	٨	٠,٩٥
الجزء الأول من الأداة: مستوى الأداء الوظيفي لرئيسات الأقسام	٦١	٠,٩٩
الجزء الثاني من الأداة: مقترحات تحسين الأداء الوظيفي لدى رئيسات الأقسام	١٨	٠,٩٢

يتضح من جدول (٥): أن جميع محاور الدراسة تمتعت بدرجة ثبات عالية، حيث بلغ درجة ثبات الجزء الأول من الأداة ٠,٩٩، بينما بلغ درجة ثبات الجزء الثاني من الأداة ٠,٩٢.

المعالجة الإحصائية:

تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

تم تحليل بيانات الدراسة باستخدام عدد من الأساليب الإحصائية المناسبة. حيث تمت الاستعانة ببرنامج (SPSS) والاستفادة من التحاليل الإحصائية المناسبة (معاملات ارتباط بيرسون، ألفا كرونباخ، التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية، والانحراف المعياري، واختبار تحليل التباين الأحادي).

ثالثاً: وصف العينة:

جدول (٦)

توزيع عينة الدراسة وفق المعلومات العامة

المتغيرات	التصنيف	العدد	النسبة
عدد سنوات الخبرة	أقل من ٥ سنوات	٢٩	٢٣,٦
	من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات	١٢	٩,٨
	١٠ سنوات فأكثر	٧٨	٦٣,٤
	لم تحدد	٤	٣,٣
الرتبة العلمية	أستاذ	١٠	٨,١
	أستاذ مشارك	١٤	١١,٤
	أستاذ مساعد	٩٧	٧٨,٩
	لم تحدد	٢	١,٦
الكلية	التربية	٢٧	٢٢,٠
	الخدمة الاجتماعية	١٤	١١,٤
	العلوم	٢٣	١٨,٧
	إدارة الأعمال	١٤	١١,٤
	اللغات والترجمة	٦	٤,٩
	الصيدلة	١٤	١١,٤
	الآداب	٢٢	١٧,٩
	علوم الحاسب والمعلومات	٣	٢,٤
المجموع		١٢٣	١٠٠,٠

يتضح من جدول (٦): معظم أفراد عينة الدراسة ممن لديها خبرة تزيد عن ١٠ سنوات، كما أن الدرجة العلمية لمعظم أفراد عينة الدراسة هي درجة أستاذ مساعد، وأن عينة الدراسة توزعت على ثمان كليات في الجامعة بنسب مئوية متفاوته كانت كلية التربية، العلوم،الآداب أكثر تمثيلاً في عينة الدراسة، ولم تتضمن عينة الدراسة أعضاء هيئة تدريس من ثلاث كليات وهي كلية التمريض، والتصاميم والفنون والعلاج الطبيعي؛ حيث لم تحصل الباحثة على استجابات من تلك الكليات.

ولتسهيل تفسير النتائج استخدمت الباحثة الأسلوب التالي لتحديد مستوى الإجابة على بنود الأداة؛حيث تم إعطاء وزن للبدائل: (ممتاز /موافق بشدة=٥، جيد جداً /موافق=٤، جيد /موافق إلى حد ما=٣، لا أستطيع التحديد=٢، ضعيف /غير موافق=١)،

ثم تم تصنيف تلك الإجابات إلى خمسة مستويات متساوية المدى من خلال المعادلة التالية:

طول الفئة = (أكبر قيمة– أقل قيمة) ÷ عدد بدائل الأداة = (٥–١) ÷ ٥ = ٠,٨٠

لنحصل على التصنيف التالي:

جدول (٧)

توزيع للفئات وفق التدرج المستخدم في أداة البحث

الوصف		مدى المتوسطات
السؤال الأول	السؤال الثالث	
ممتاز	موافق بشدة	٤,٢١ – ٥,٠٠
جيد جداً	موافق	٣,٤١ – ٤,٢٠
جيد	موافق إلى حد ما	٢,٦١ – ٣,٤٠
لا أستطيع التحديد	لا أستطيع التحديد	١,٨١– ٢,٦٠
ضعيف	غير موافق	١,٠٠– ١,٨٠

رابعاً: إجابة تساؤلات الدراسة:

السؤال الأول: ما مستوى الأداء الوظيفي لرئيسة القسم: (المهام الإدارية، المهام العلمية والبحثية، المهام التعليمية، المهام المرتبطة بخدمة الجامعة والمجتمع) وذلك من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

المحور الأول: المهام الإدارية:

للإجابة على فقرات هذا المحور عمدت الباحثة إلى استخدام التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٨)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات عينة الدراسة عن رأيهم بمستوى الأداء الوظيفي لرئيسة القسم في مجال المهام الإدارية

م	المهام والمسؤوليات		درجة التقييم					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			ممتاز	جيد جداً	جيد	لا أستطيع التحديد	ضعيف			
٤	تعقد جلسات القسم بشكل دوري حسب اللائحة.	ت	٨١	٣٤	٦	١		٤,٦٠	٠,٦٣	١
		%	٦٦,٤	٢٧,٩	٤,٩	٠,٨				
٢٤	تزود أعضاء القسم بالمعلومات ذات العلاقة بأمور القسم.	ت	٧١	٣١	١٣	٣	١	٤,٤١	٠,٨٥	٢
		%	٥٩,٧	٢٦,١	١٠,٩	٢,٥	٠,٨			
٥	تدير جلسات القسم بفعالية وكفاءة.	ت	٧٠	٣٥	١٣	١	٢	٤,٤٠	٠,٨٤	٣
		%	٥٧,٩	٢٨,٩	١٠,٧	٠,٨	١,٧			
١٣	تشجع الأعضاء على المشاركة في أعمال القسم واللجان المختلفة.	ت	٦٩	٣٩	٩	٢	٣	٤,٣٩	٠,٨٩	٤
		%	٥٦,٦	٣٢,٠	٧,٤	١,٦	٢,٥			
٧	تحيط الأعضاء بكل المستجدات التي تؤثر على العمل.	ت	٧١	٣٤	١٠	٤	٣	٤,٣٦	٠,٩٥	٥
		%	٥٨,٢	٢٧,٩	٨,٢	٣,٣	٢,٥			
٨	تعمل على حل المشكلات التي تواجه القسم.	ت	٧١	٣٦	٩	٣	٤	٤,٣٦	٠,٩٦	٥
		%	٥٧,٧	٢٩,٣	٧,٣	٢,٤	٣,٣			
٦	تعد محاضر اجتماعات القسم بدقة.	ت	٧٢	٣١	٨	٨	٣	٤,٣٢	١,٠٢	٧
		%	٥٩,٠	٢٥,٤	٦,٦	٦,٦	٢,٥			
١١	تحدد الاحتياجات البشرية بالتنسيق مع الأعضاء.	ت	٦٥	٣٨	١٤	٥	١	٤,٣١	٠,٨٩	٨
		%	٥٢,٨	٣٠,٩	١١,٤	٤,١	٠,٨			

م	المهام والمسؤوليات		درجة التقييم					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			ممتاز	جيد جداً	جيد	لا أستطيع التحديد	ضعيف			
١٧	تشجع أعضاء القسم على العمل بروح الفريق.	ت	٧٢	٢٤	١٦	٣	٥	٤٫٢٩	١٫٠٦	٩
		%	٦٠٫٠	٢٠٫٠	١٣٫٣	٢٫٥	٤٫٢			
١	تنظم العمل وتنسق بين مختلف التخصصات في القسم.	ت	٦٢	٣٨	١٤	٣	٣	٤٫٢٧	٠٫٩٤	١٠
		%	٥١٫٧	٣١٫٧	١١٫٧	٢٫٥	٢٫٥			
٢	توزع العبء التدريسي بعدالة.	ت	٦٥	٣٩	٨	٤	٦	٤٫٢٥	١٫٠٦	١١
		%	٥٣٫٣	٣٢٫٠	٦٫٦	٣٫٣	٤٫٩			
١٤	تتخذ القرارات المناسبة في الوقت المناسب بمشاركة الأعضاء.	ت	٦٥	٣٩	٧	٦	٥	٤٫٢٥	١٫٠٥	١١
		%	٥٣٫٣	٣٢٫٠	٥٫٧	٤٫٩	٤٫١			
١٦	تنظم العمل داخل القسم من خلال اللجان المتخصصة.	ت	٦١	٣٢	٢١	٣	٤	٤٫١٨	١٫٠٢	١٣
		%	٥٠٫٤	٢٦٫٤	١٧٫٤	٢٫٥	٣٫٣			
٢١	تحد من حدوث الصراع بين أعضاء القسم.	ت	٦٣	٣٠	١٥	١٣	٢	٤٫١٣	١٫٠٩	١٤
		%	٥١٫٢	٢٤٫٤	١٢٫٢	١٠٫٦	١٫٦			
٢٣	تدعم قرارات مجلس القسم أمام أعضاء مجلس الكلية.	ت	٥٩	٢٥	٨	٢٠	٥	٣٫٩٧	١٫٢٩	١٥
		%	٥٠٫٤	٢١٫٤	٦٫٨	١٧٫١	٤٫٣			
٣	تتابع جداول القاعات الدراسية وتجهيزاتها.	ت	٥٢	٣٤	١٦	٩	٩	٣٫٩٢	١٫٢٤	١٦
		%	٤٣٫٣	٢٨٫٣	١٣٫٣	٧٫٥	٧٫٥			
١٥	تسعى للتطوير من خلال وضع خطة مستقبلية للقسم بالتنسيق مع الأعضاء.	ت	٥٢	٣٣	١٨	٨	١٠	٣٫٩٠	١٫٢٦	١٧
		%	٤٣٫٠	٢٧٫٣	١٤٫٩	٦٫٦	٨٫٣			
٩	تحدد احتياجات القسم المادية.	ت	٤٨	٣٤	١٤	١٩	٦	٣٫٨٢	١٫٢٥	١٨
		%	٣٩٫٧	٢٨٫١	١١٫٦	١٥٫٧	٥٫٠			

م	المهام والمسؤوليات		درجة التقييم					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			ممتاز	جيد جداً	جيد	لا أستطيع التحديد	ضعيف			
١٩	تقيم أداء أعضاء القسم بشكل موضوعي ودقيق.	ت	٥٤	٢٧	١١	٢٨	٣	٣,٨٢	١,٢٨	١٨
		%	٤٣,٩	٢٢,٠	٨,٩	٢٢,٨	٢,٤			
١٠	تحدد التجهيزات والمعامل التي يتطلبها القسم.	ت	٤٦	٣٥	١٣	٢٣	٥	٣,٧٧	١,٢٥	٢٠
		%	٣٧,٧	٢٨,٧	١٠,٧	١٨,٩	٤,١			
٢٠	توجه وتطور الإجراءات السليمة لتقييم أعضاء هيئة التدريس.	ت	٥٠	٢٦	٩	٢٨	٥	٣,٧٥	١,٣٣	٢١
		%	٤٢,٤	٢٢,٠	٧,٦	٢٣,٧	٤,٢			
٢٢	تساعد الأعضاء على تحديد أهدافهم وأولوياتهم.	ت	٤٤	٣٨	١٣	١٥	١٢	٣,٧١	١,٣٣	٢٢
		%	٣٦,١	٣١,١	١٠,٧	١٢,٣	٩,٨			
١٢	تحدد الاحتياجات التدريبية لأعضاء القسم.	ت	٣٥	٤٤	٢٠	١٤	٩	٣,٦٧	١,٢٢	٢٣
		%	٢٨,٧	٣٦,١	١٦,٤	١١,٥	٧,٤			
١٨	تعد تقارير دورية عن نشاطات القسم وإنجازاته ومقترحات التطوير.	ت	٤٤	٣٣	١٢	٢٤	٨	٣,٦٧	١,٣٣	٢٣
		%	٣٦,٤	٢٧,٣	٩,٩	١٩,٨	٦,٦			
المتوسط* العام للمحور								**٤,١١**		

* المتوسط الحسابي من ٥ درجات

يوضح جدول (٨): المهام والمسئوليات الإدارية التي تقوم بها رئيسة القسم وتقييم مستوى الأداء من قبل أعضاء هيئة التدريس في القسم، وبالنظر إلى الجدول نجد أن المتوسط العام للمحور بلغ (٤,١١) مما يعني أن عينة الدراسة أعطت تقييم جيد جداً لمستوى أداء رئيسة القسم في مجال المهام والمسؤوليات الإدارية.

كما يتضح من الجدول أن (١١) مهمة ومسؤولية حظيت على تقييم ممتاز حيث تراوح المتوسط الحسابي للعبارات بين(٤,٦٠) و (٤,٢٥) وكانت كالتالي: تعقد جلسات القسم بشكل دوري حسب اللائحة. تزود أعضاء القسم بالمعلومات ذات العلاقة بأمور القسم. تدير جلسات القسم بفعالية وكفاءة. تشجع الأعضاء على المشاركة في أعمال القسم واللجان المختلفة. تحيط الأعضاء بكل المستجدات التي تؤثر على العمل. تعمل على حل المشكلات التي تواجه القسم. تعد محاضر اجتماعات القسم بدقة. تحدد الاحتياجات البشرية بالتنسيق مع الأعضاء. تشجع أعضاء القسم على العمل بروح الفريق. تنظم العمل وتنسق بين مختلف التخصصات في القسم. توزع العبء التدريسي بعدالة. تتخذ القرارات المناسبة في الوقت المناسب بمشاركة الأعضاء.

أما باقي المهام والمسئوليات التي تمارسها رئيسة القسم فقد حظيت على متوسطات حسابية تراوحت بين (٤,١٨ و٣,٦٧) أي أن تقييم عينة الدراسة لمستوى أداء رئيسة القسم لتلك البنود كان جيد جداً.

ولتفسير التقييم العالي لمستوى أداء رئيسات القسم في المهام والمسئوليات الإدارية يلاحظ من الناحية العملية أن عددا من المهام والمسئوليات يتم إنجازها من خلال مجالس الأقسام ؛حيث إن رئيسة القسم عند التقائها بالأعضاء كل أسبوع (أو كل أسبوعين) تطلعهم على ما يستجد من المعلومات، ومن خلال المشاركة في أعمال اللجان، وحل المشكلات التي تواجه القسم، وكذلك مناقشة احتياجات القسم البشرية من الهيئة التعليمية والإدارية، والتنسيق بين مختلف التخصصات داخل القسم، وتوزيع الأعباء التدريسية، كما أن الأعضاء يشاركون رئيسة القسم في اتخاذ القرارات فمن الملاحظ أن معظم إن لم يكن كل القرارات يتم اتخاذها في مجلس القسم، وما سبق يفسر حصول المهمة رقم (٤) والتي تنص على "تعقد جلسات القسم بشكل دوري وحسب اللائحة" أعلى تقييم بين المهام والمسؤوليات الإدارية. وهذه النتيجة تتفق مع النتيجة التي توصل إليها الحجيلي (٢٠١٠) وهي أن جميع المهمات الإدارية لرئيس القسم الأكاديمي على درجة عالية من الأهمية وكذلك دراسة المصري (٢٠٠٧) و دراسة الدهشان والسيسي (٢٠٠٥)، إلا أنها تختلف عن نتائج دراسة العمري (١٩٩٨).

المحور الثاني: المهام العلمية والبحثية:

للإجابة على فقرات هذا المحور عمدت الباحثة إلى استخدام التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٩)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات عينة الدراسة عن رأيهم بمستوى الأداء الوظيفي لرئيسة القسم في مجال المهام العلمية والبحثية

م	المهام والمسؤوليات		درجة التقييم: ممتاز	جيد جداً	جيد	لا أستطيع التحديد	ضعيف	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
٨	تحث الأعضاء على حضور اللقاءات العلمية في القسم.	ت	٦٦	٣٤	١٢	٤	٥	٤،٢٦	١،٠٥	١
		%	٥٤،٥	٢٨،١	٩،٩	٣،٣	٤،١			
٥	تشجع وتحرص على مشاركة أعضاء القسم في المؤتمرات العلمية داخل وخارج الجامعة.	ت	٥٦	٣٥	١٥	٨	٧	٤،٠٣	١،١٨	٢
		%	٤٦،٣	٢٨،٩	١٢،٤	٦،٦	٥،٨			
٧	تحرص على حضور اللقاءات العلمية في القسم.	ت	٥٨	٣٣	٨	١٦	٥	٤،٠٣	١،٢١	٢
		%	٤٨،٣	٢٧،٥	٦،٧	١٣،٣	٤،٢			
٩	تدعم وتسهل حصول الأعضاء على التفرغ العلمي.	ت	٦١	٢٨	١١	١٩	٤	٤،٠٠	١،٢٣	٤
		%	٤٩،٦	٢٢،٨	٨،٩	١٥،٤	٣،٣			
١٠	تدعم خروج الأعضاء لرحلات علمية (اتصال علمي).	ت	٥٣	٣٢	١٠	١٦	٨	٣،٨٩	١،٢٩	٥
		%	٤٤،٥	٢٦،٩	٨،٤	١٣،٤	٦،٧			
١	تشجع أعضاء هيئة التدريس على المشاركة في	ت	٥٧	٢٤	١٤	١٣	١٣	٣،٨٢	١،٤٠	٦
		%	٤٧،١	١٩،٨	١١،٦	١٠،٧	١٠،٧			

م	المهام والمسؤوليات		ممتاز	جيد جداً	جيد	لا أستطيع التحديد	ضعيف	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			درجة التقييم							
	مشروعات بحثية تهتم بتطوير العملية التعليمية.									
٦	تشجع على عقد اللقاءات العلمية التي يعرض فيها أعضاء القسم الأبحاث والدراسات التي قدمت من قبلهن في المؤتمرات العلمية.	ت	٤٨	٣٠	١١	١٣	١٩	٣,٦٢	١,٤٨	٧
		%	٣٩,٧	٢٤,٨	٩,١	١٠,٧	١٥,٧			
٢	تشجع أعضاء هيئة التدريس على إجراء البحوث المشتركة.	ت	٤٦	٢٩	١٣	١٧	١٦	٣,٦٠	١,٤٥	٨
		%	٣٨,٠	٢٤,٠	١٠,٧	١٤,٠	١٣,٢			
١١	تشرك الأعضاء في توزيع الأعمال المتعلقة بالإشراف على الرسائل العلمية ومناقشتها.	ت	٤٦	٢٣	١٤	٣٣	٥	٣,٦٠	١,٣٥	٨
		%	٣٨,٠	١٩,٠	١١,٦	٢٧,٣	٤,١			
٣	تشارك لجنة البحث العلمي في تنظيم ودعم الأبحاث العلمية داخل القسم.	ت	٤٦	٢٤	١٠	٢٢	٢٠	٣,٤٤	١,٥٤	١٠
		%	٣٧,٧	١٩,٧	٨,٢	١٨,٠	١٦,٤			
٤	تعمل على وضع خطة مستقبلية للبحوث العلمية وتوزيع الإشراف عليها.	ت	٢٩	٣٠	١١	٢٥	٢٦	٣,٠٩	١,٥١	١١
		%	٢٤,٠	٢٤,٨	٩,١	٢٠,٧	٢١,٥			
	المتوسط* العام للمحور								**٣,٧٦**	

* المتوسط الحسابي من ٥ درجات

يوضح جدول (٩): المهام والمسئوليات العلمية والبحثية التي تقوم بها رئيسة القسم وتقييم مستوى الأداء من قبل أعضاء هيئة التدريس في القسم، وبالنظر إلى الجدول نجد أن المتوسط العام للمحور بلغ (٣,٧٦) مما يعني أن عينة الدراسة أعطت تقييم جيد جداً لمستوى أداء رئيسة القسم في هذا المجال. ويلاحظ من الجدول أن فقرة واحدة فقط حصلت على تقييم ممتاز من قبل أفراد عينة الدراسة وهي: "تحث الأعضاء على حضور اللقاءات العلمية في القسم" حيث بلغ المتوسط الحسابي للفقرة (٤,٢٦).

أما معظم الفقرات فحصلت على تقييم جيد جدا، حيث بلغ المتوسط الحسابي للفقرات بين (٤,٠٣ و٣,٤٤) وهي كالتالي: "تشجع وتحرص على مشاركة أعضاء القسم في المؤتمرات العلمية داخل وخارج الجامعة، تحرص على حضور اللقاءات العلمية في القسم، تدعم وتسهل حصول الأعضاء على التفرغ العلمي، تدعم خروج الأعضاء لرحلات علمية (اتصال علمي)، تشجع أعضاء هيئة التدريس على المشاركة في مشروعات بحثية تهتم بتطوير العملية التعليمية، تشجع على عقد اللقاءات العلمية التي يعرض فيها أعضاء القسم الأبحاث والدراسات التي قدمت من قبلهن في المؤتمرات العلمية، تشجع أعضاء هيئة التدريس على إجراء البحوث المشتركة. تشرك الأعضاء في توزيع الأعمال المتعلقة بالإشراف على الرسائل العلمية ومناقشتها، تشارك لجنة البحث العلمي في تنظيم ودعم الأبحاث العلمية داخل القسم". بينما حصلت فقرة واحدة على تقييم جيد وهي: "تعمل على وضع خطة مستقبلية للبحوث العلمية وتوزيع الإشراف عليها" حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٠٩).

ويمكن تفسير حصول المهام والمسئوليات العلمية والبحثية على تقييم أقل من التقييم الذي حصلت عليه المهام الإدارية والمهام التعليمية ذلك أن رئيسة القسم الأكاديمي تقضي معظم وقتها في ممارسة الأعمال الإدارية، إلا أنها بالرغم من انشغالها فهي تسعى إلى تقديم ما بوسعها لتفعيل الدور العلمي والبحثي لأعضاء القسم، ويمكن أن يتضح ذلك من خلال النظر إلى جدول رقم (٩) حيث إن معظم المهام والمسؤليات المتعلقة بهذا المجال أخذت تقييم "جيد جداً"، ومهمة واحدة فقط حصلت على تقييم "جيد" وهي "العمل على وضع خطة مستقبلية للبحوث العلمية وتوزيع الإشراف عليها"

وتفسر الباحثة حصول هذه الفقرة على وجه الخصوص بأقل تقييم نزعة العمل الفردي بين أعضاء هيئة التدريس في مجال البحث العلمي مما يجعل وضع خطة مستقبلية للبحوث العلمية عملية صعبة.

المحور الثالث: المهام التعليمية:

للإجابة على فقرات هذا المحور عمدت الباحثة إلى استخدام التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (١٠)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات عينة الدراسة عن رأيهم بمستوى الأداء الوظيفي لرئيسة القسم في مجال المهام التعليمية

م	المهام والمسؤوليات		درجة التقييم					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			ممتاز	جيد جداً	جيد	لا أستطيع التحديد	ضعيف			
٢	تستعد للفصل الدراسي قبل بدء الدراسة بوقت كاف	ت	٧٦	٢٣	١٣	٧	٣	٤,٣٣	١,٠٤	١
		%	٦٢,٣	١٨,٩	١٠,٧	٥,٧	٢,٥			
١٢	تتأكد من توزيع المقررات على أعضاء القسم حسب التخصص.	ت	٧٥	٢٤	١٣	٤	٦	٤,٣٠	١,١٠	٢
		%	٦١,٥	١٩,٧	١٠,٧	٣,٣	٤,٩			
١١	تشكل اللجان العلمية المتخصصة داخل القسم.	ت	٦٥	٣١	١٤	٦	٥	٤,٢٠	١,٠٩	٣
		%	٥٣,٧	٢٥,٦	١١,٦	٥,٠	٤,١			
٨	تشرف على تنظيم الاختبارات الفصلية والنهائية وإعداد الجداول.	ت	٦٣	٢٧	١٤	١٠	٤	٤,١٤	١,١٣	٤
		%	٥٣,٤	٢٢,٩	١١,٩	٨,٥	٣,٤			
٩	تساعد على حل مشكلات الطالبات التعليمية.	ت	٦٤	٢٨	١٠	١٦	٢	٤,١٣	١,١٤	٥
		%	٥٣,٣	٢٣,٣	٨,٣	١٣,٣	١,٧			
١	تساهم وتشرف	ت	٦٤	٣٠	٧	١٧	٣	٤,١٢	١,١٧	٦

م	المهام والمسؤوليات		ممتاز	جيد جداً	جيد	لا أستطيع التحديد	ضعيف	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			درجة التقييم							
	على إعداد خطة القسم السنوية.	%	٥٢,٩	٢٤,٨	٥,٨	١٤,٠	٢,٥			
١٣	تستخدم إجراءات عملية تساعد على سرعة إنجاز العمل الأكاديمي.	ت	٦٢	٢٨	١٥	٩	٥	٤,١٢	١,١٥	٦
		%	٥٢,١	٢٣,٥	١٢,٦	٧,٦	٤,٢			
١٤	تعمل على استقطاب الكفاءات العلمية للعمل في القسم.	ت	٦٤	٢١	١٠	١٦	٦	٤,٠٣	١,٢٩	٨
		%	٥٤,٧	١٧,٩	٨,٥	١٣,٧	٥,١			
١٧	تشرف على أعمال اللجان الأكاديمية في القسم.	ت	٥٧	٣٤	١٠	١٥	٥	٤,٠٢	١,٢٠	٩
		%	٤٧,١	٢٨,١	٨,٣	١٢,٤	٤,١			
١٦	تناقش أعضاء القسم في آليات وأساليب تجويد العملية التعليمية في القسم.	ت	٥٦	٣٢	١٧	١٠	٦	٤,٠١	١,١٨	١٠
		%	٤٦,٣	٢٦,٤	١٤,٠	٨,٣	٥,٠			
٥	تؤكد دور مجلس القسم في تحديد الكتب والمراجع المرتبطة بمواد القسم.	ت	٥٣	٣٧	١٢	٩	٩	٣,٩٧	١,٢٤	١١
		%	٤٤,٢	٣٠,٨	١٠,٠	٧,٥	٧,٥			
٦	تشجع أعضاء القسم على الاستفادة من التكنولوجيا الحديثة في التدريس.	ت	٥٥	٣٢	١٥	٩	١٠	٣,٩٣	١,٢٨	١٢
		%	٤٥,٥	٢٦,٤	١٢,٤	٧,٤	٨,٣			
٣	تقوم بالإشراف على المحاضرات ومتابعتها داخل القسم.	ت	٤٨	٣٦	١٤	١٠	١١	٣,٨٤	١,٣٠	١٣
		%	٤٠,٣	٣٠,٣	١١,٨	٨,٤	٩,٢			
٤	تشجع الأعضاء	ت	٥١	٣١	١١	١٣	١٥	٣,٧٤	١,٤٢	١٤

م	المهام والمسؤوليات		درجة التقييم					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			ممتاز	جيد جداً	جيد	لا أستطيع التحديد	ضعيف			
	على تطوير المحتوى العلمي للمقررات الدراسية بالقسم.	%	٤٢,١	٢٥,٦	٩,١	١٠,٧	١٢,٤			
١٥	تعمل على جمع المعلومات وتحليلها بشكل منظم لتحسين جودة العملية الأكاديمية.	ت	٤٧	٣٢	٩	٢١	١٠	٣,٧١	١,٣٧	١٥
		%	٣٩,٥	٢٦,٩	٧,٦	١٧,٦	٨,٤			
١٨	تقيم أداء اللجان الأكاديمية في القسم بشكل مستمر.	ت	٤٩	٢٤	١١	٢٩	٧	٣,٦٦	١,٣٨	١٦
		%	٤٠,٨	٢٠,٠	٩,٢	٢٤,٢	٥,٨			
١٠	تستخدم أساليب مختلفة للكشف عن حاجات الطالبات ومشكلاتهن.	ت	٤٢	٣١	٩	٣٢	٧	٣,٥٧	١,٣٥	١٧
		%	٣٤,٧	٢٥,٦	٧,٤	٢٦,٤	٥,٨			
٧	تعمل على توفير المراجع العلمية المناسبة في مكتبة الكلية.	ت	٣٩	٣٤	١٣	٢٦	٩	٣,٥٦	١,٣٣	١٨
		%	٣٢,٢	٢٨,١	١٠,٧	٢١,٥	٧,٤			
	المتوسط* العام للمحور								**٣,٩٧**	

* المتوسط الحسابي من ٥ درجات

يوضح جدول (١٠): المهام والمسئوليات التعليمية التي تقوم بها رئيسة القسم وتقييم مستوى الأداء من قبل أعضاء هيئة التدريس في القسم، وبالنظر إلى الجدول نجد أن المتوسط العام للمحور بلغ (٣,٩٧) مما يعني أن عينة الدراسة أعطت تقييم جيد جداً لمستوى أداء رئيسة القسم في هذا المجال. ويلاحظ من الجدول أن فقرتين حصلت

على تقييم ممتاز من قبل أفراد عينة الدراسة وهي: " تستعد للفصل الدراسي قبل بدء الدراسة بوقت كاف" حيث بلغ المتوسط الحسابي للفقرة (٤،٣٣)، والفقرة التي تنص على "تتأكد من توزيع المقررات على أعضاء القسم حسب التخصص" حيث بلغ المتوسط الحسابي للفقرة (٤،٣٠)، وتفسر الباحثة حصول الفقرتين على تقييم ممتاز من قبل عينة الدراسة أن الاستعداد للفصل الدراسي وتوزيع المقررات على الأعضاء بحسب التخصص يتم قبل بدء الفصل الدراسي بوقت كاف كما أن معظم الأعضاء لهن سنوات خبرة طويلة ،وهن يساندن ويساعدن رئيسة القسم في هاتين المهمتين.

أما معظم الفقرات فحصلت على تقييم جيد جدا، حيث بلغ المتوسط الحسابي للفقرات بين (٤،٢٠ و٣،٥٦) ويمكن تفسير حصول المهام التعليمية على تقييم جيد جداً إلى واقع المساندة التي تحصل عليها رئيسة القسم من أعضاء القسم، وذلك يعود إلى شعور أعضاء القسم بالمسؤولية الجماعية تجاه الأعمال والمهام التعليمية المرتبطة بالقسم، حيث إن مثل هذه المهام تنفذ من خلال الأعضاء بإدارة واشراف رئيسة القسم الأكاديمي. وتختلف هذه النتيجة عن النتيجة التي توصل إليها الدهشان والسيسي (٢٠٠٥) والتي أوضحت أن رؤساء الأقسام يقصرون فى أداء مسؤولياتهم العلمية والتعليمية ،وذلك من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس عينة تلك الدراسة.

المحور الرابع: المهام المرتبطة بخدمة الجامعة والمجتمع:

للإجابة على فقرات هذا المحور عمدت الباحثة إلى استخدام التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية، والجدول التالي يوضح ذلك

جدول (١١)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات عينة الدراسة عن رأيهم بمستوى الأداء الوظيفي لرئيسة القسم في مجال المهام المرتبطة بخدمة الجامعة والمجتمع

م	المهام والمسؤوليات		درجة التقييم					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			ممتاز	جيد جداً	جيد	لا أستطيع التحديد	ضعيف			
١	تمارس المسؤولية الاجتماعية تجاه القسم والكلية والجامعة.	ت	٥٨	٣٥	١٢	١٣	٣	٤،٠٩	١،١١	١
		%	٤٧،٩	٢٨،٩	٩،٩	١٠،٧	٢،٥			
٥	تشجع أعضاء القسم على المشاركة في الأنشطة والندوات بالتنسيق مع الجهة المختصة في الجامعة.	ت	٥٨	٢٨	٢٠	٩	٥	٤،٠٤	١،١٦	٢
		%	٤٨،٣	٢٣،٣	١٦،٧	٧،٥	٤،٢			
٧	تحفز أعضاء القسم على تقديم ورش تدريبية لخدمة المجتمع المحلي.	ت	٥٢	٣٣	١٦	١١	١٠	٣،٨٧	١،٢٩	٣
		%	٤٢،٦	٢٧،٠	١٣،١	٩،٠	٨،٢			
٨	تشجع أعضاء القسم على المشاركة بتقديم محاضرات وندوات علمية لخدمة الجامعة والمجتمع.	ت	٥٠	٣١	١٥	١٤	١٠	٣،٨١	١،٣٢	٤
		%	٤١،٧	٢٥،٨	١٢،٥	١١،٧	٨،٣			
٦	تُفعل دور القسم من خلال عقد	ت	٥٠	٢٦	١٧	١١	١٧	٣،٦٧	١،٤٥	٥
		%	٤١،٣	٢١،٥	١٤،٠	٩،١	١٤،٠			

م	المهام والمسؤوليات		درجة التقييم					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			ممتاز	جيد جداً	جيد	لا أستطيع التحديد	ضعيف			
	اللقاءات والندوات الخاصة بقضايا الجامعة والمجتمع والبيئة.									
٤	تشجع أعضاء القسم على المشاركة بيوم المهنة في الجامعة.	ت	٤٣	٢٩	١٧	٢١	١٠	٣,٦٢	١,٣٥	٦
		%	٣٥,٨	٢٤,٢	١٤,٢	١٧,٥	٨,٣			
٢	تشجع أعضاء القسم على تقديم الاستشارات المختلفة لمؤسسات المجتمع المختلفة.	ت	٤٣	٣٠	١٥	٢٢	١٢	٣,٥٧	١,٣٨	٧
		%	٣٥,٢	٢٤,٦	١٢,٣	١٨,٠	٩,٨			
٣	تشجع أعضاء القسم على إجراء البحوث العلمية المرتبطة بمشكلات المجتمع المحلي.	ت	٣٧	٣٣	١٧	١٩	١٤	٣,٥٠	١,٣٨	٨
		%	٣٠,٨	٢٧,٥	١٤,٢	١٥,٨	١١,٧			
	المتوسط* العام للمحور							٣,٧٦		

* المتوسط الحسابي من ٥ درجات

يوضح جدول (١١): المهام والمسئوليات المرتبطة بخدمة الجامعة والمجتمع الذي تقوم به رئيسة القسم وتقييم مستوى الأداء من قبل أعضاء هيئة التدريس في القسم، وبالنظر إلى الجدول نجد أن المتوسط العام للمحور بلغ (٣,٧٦) مما يعني أن عينة الدراسة أعطت تقييم جيد جداً لمستوى أداء رئيسة القسم في هذا المجال. ويلاحظ جميع المهام والمسؤوليات المذكورة في الجدول حصلت على تقييم جيد جداً من قبل أفراد عينة الدراسة، إلا أن أعلى متوسط حسابي للمهام والمسؤوليات المرتبطة بخدمة الجامعة والمجتمع كانت كالتالي: "تمارس المسؤولية الاجتماعية تجاه القسم والكلية

والجامعة حيث بلغ المتوسط الحسابي للفقرة (٤,٠٩). تشجع أعضاء القسم على المشاركة في الأنشطة والندوات بالتنسيق مع الجهة المختصة في الجامعة حيث بلغ المتوسط الحسابي للفقرة (٤,٠٣).

وتختلف هذه النتيجة عن النتيجة التي توصل إليها الدهشان والسيسي (٢٠٠٥) والتي أوضحت أن رؤساء الأقسام يقصرون فى أداء مسؤولياتهم فى مجال خدمة المجتمع وذلك من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس عينة تلك الدراسة.

جدول (١٢)

المتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لمستوى الأداء الوظيفي لدى رئيسات الأقسام من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

المحاور	المتوسط* الحسابي	الترتيب
المهام الإدارية	٤,١١	١
المهام التعليمية	٣,٩٧	٢
المهام العلمية والبحثية	٣,٧٦	٣
المهام المرتبطة بخدمة الجامعة والمجتمع	٣,٧٦	٣
الدرجة الكلية لمستوى الأداء الوظيفي	٣,٩٦	

* المتوسط من ٥ درجات

يوضح جدول (١٢): المتوسطات الحسابية لمستوى الأداء الوظيفي لرئيسات الأقسام من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وقد بلغت الدرجة الكلية لمستوى الأداء الوظيفي لرئيسة القسم (٣,٩٦) مما يعني أنه تم تقييم أعضاء هيئة التدريس لأداء رئيسة القسم بدرجة (جيد جداً)، وحصلت المهام الإدارية على أعلى متوسط حسابي (٤,١١)، أما المهام التعليمية فجاءت في المرتبة الثانية فحصلت على متوسط حسابي (٣,٩٧)، أما المرتبة الثالثة فكانت للمهام العلمية والبحثية والمهام المرتبطة بخدمة الجامعة والمجتمع حيث بلغ متوسط حسابي لهما (٣,٧٦). وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه عدد من الدراسات السابقة: دراسة مارتن، ٢٠٠١، والمصري، ٢٠٠٧، ودراسة الدهشان والسيسي، ٢٠٠٥، وذلك فيما يتعلق بمستوى أداء المهام الإدارية، إلا أن نتائج الدهشان والسيسي ٢٠٠٥، اختلفت عن نتائج الدراسة الحالية فيما يتعلق بمسؤوليات رئيس القسم العلمية والتعليمية.

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أعضاء هيئة التدريس بحسب: (الرتبة العلمية – عدد سنوات الخبرة – الكلية)؟

الفروق باختلاف الرتبة العلمية:

وللتعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين استجابات أعضاء هيئة التدريس بحسب متغير الرتبة العلمية استخدمت الباحثة اختبار تحليل التباين الأحادي، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (١٣)

اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة حول مستوى الأداء الوظيفي لرئيسة القسم باختلاف الرتبة العلمية

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	التعليق
المهام الإدارية	بين المجموعات	١,٦٤	٢	٠,٨٢	١,١٧	٠,٣١٤	غير دالة
	داخل المجموعات	٨٢,٨٥	١١٨	٠,٧٠			
المهام العلمية والبحثية	بين المجموعات	٣,٥٣	٢	١,٧٧	١,٥٢	٠,٢٢٤	غير دالة
	داخل المجموعات	١٣٧,٥١	١١٨	١,١٧			
المهام التعليمية	بين المجموعات	٢,٣٧	٢	١,١٨	١,٢٧	٠,٢٨٤	غير دالة
	داخل المجموعات	١٠٩,٦٣	١١٨	٠,٩٣			
المهام المرتبطة بخدمة الجامعة والمجتمع	بين المجموعات	٤,٣٦	٢	٢,١٨	١,٧٢	٠,١٨٣	غير دالة
	داخل المجموعات	١٤٨,١٧	١١٧	١,٢٧			
الدرجة الكلية لمستوى الأداء الوظيفي	بين المجموعات	٢,١٩	٢	١,١٠	١,٣٤	٠,٢٦٦	غير دالة
	داخل المجموعات	٩٦,٦٥	١١٨	٠,٨٢			

يتضح من الجدول (١٣): أن قيم (ف) غير دالة في المحاور: (المهام الإدارية، المهام العلمية والبحثية، المهام التعليمية، المهام المرتبطة بخدمة الجامعة والمجتمع)، وفي الدرجة الكلية لمستوى الأداء الوظيفي، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول مستوى الأداء الوظيفي لرئيسة القسم في

تلك المحاور، تعود لاختلاف الرتبة العلمية لأفراد العينة. وتتفق هذه النتائج مع ماتوصل إليه كل من: المصري ٢٠٠٧، وبرهوم ٢٠٠٦ .

الفروق باختلاف عدد سنوات الخبرة:

وللتعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين استجابات أعضاء هيئة التدريس بحسب متغير سنوات الخبرة استخدمت الباحثة اختبار تحليل التباين الأحادي، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (١٤)

اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة حول مستوى الأداء الوظيفي لرئيسة القسم باختلاف عدد سنوات الخبرة

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	التعليق
المهام الإدارية	بين المجموعات	٢,٩٧	٢	١,٤٩	٢,١١	٠,١٢٦	غير دالة
	داخل المجموعات	٨١,٥٢	١١٦	٠,٧٠			
المهام العلمية والبحثية	بين المجموعات	٢,٩٧	٢	١,٤٩	١,٢٥	٠,٢٩٠	غير دالة
	داخل المجموعات	١٣٧,٨٥	١١٦	١,١٩			
المهام التعليمية	بين المجموعات	٥,١٧	٢	٢,٥٩	٢,٨١	٠,٠٦٤	غير دالة
	داخل المجموعات	١٠٦,٦٨	١١٦	٠,٩٢			
المهام المرتبطة بخدمة الجامعة والمجتمع	بين المجموعات	٣,٧٠	٢	١,٨٥	١,٤٣	٠,٢٤٣	غير دالة
	داخل المجموعات	١٤٨,٥٢	١١٥	١,٢٩			
الدرجة الكلية لمستوى الأداء الوظيفي	بين المجموعات	٣,٦١	٢	١,٨١	٢,٢٠	٠,١١٥	غير دالة
	داخل المجموعات	٩٥,١٥	١١٦	٠,٨٢			

يتضح من الجدول (١٤): أن قيم (ف) غير دالة في المحاور: (المهام الإدارية، المهام العلمية والبحثية، المهام التعليمية، المهام المرتبطة بخدمة الجامعة والمجتمع)، وفي الدرجة الكلية لمستوى الأداء الوظيفي، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة

إحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول مستوى الأداء الوظيفي لرئيسة القسم في تلك المحاور، تعود لاختلاف عدد سنوات الخبرة لأفراد العينة. وتتفق هذه النتائج مع ماتوصل إليه كل من: المصري ٢٠٠٧، وبرهوم ٢٠٠٦ ، والحجيلي ٢٠١٠.

الفروق باختلاف الكلية:

وللتعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين استجابات أعضاء هيئة التدريس بحسب متغير الكلية استخدمت الباحثة اختبار تحليل التباين الأحادي، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (١٥)

اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة حول مستوى الأداء الوظيفي لرئيسة القسم باختلاف الكلية

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	التعليق
المهام الإدارية	بين المجموعات	٨,١١	٧	١,١٦	١,٧٣	٠,١١٠	غير دالة
	داخل المجموعات	٧٧,٢٢	١١٥	٠,٦٧			
المهام العلمية والبحثية	بين المجموعات	١٣,٢١	٧	١,٨٩	١,٦٩	٠,١١٩	غير دالة
	داخل المجموعات	١٢٨,٤٧	١١٥	١,١٢			
المهام التعليمية	بين المجموعات	٩,٧٧	٧	١,٤٠	١,٥٥	٠,١٥٨	غير دالة
	داخل المجموعات	١٠٣,٧٨	١١٥	٠,٩٠			
المهام المرتبطة بخدمة الجامعة والمجتمع	بين المجموعات	١٥,٩٩	٧	٢,٢٨	١,٩٠	٠,٠٧٦	غير دالة
	داخل المجموعات	١٣٦,٩٤	١١٤	١,٢٠			
الدرجة الكلية لمستوى الأداء الوظيفي	بين المجموعات	٩,٨١	٧	١,٤٠	١,٧٩	٠,٠٩٥	غير دالة
	داخل المجموعات	٨٩,٨٣	١١٥	٠,٧٨			

يتضح من الجدول (١٥): أن قيم (ف) غير دالة في المحاور: (المهام الإدارية، المهام العلمية والبحثية، المهام التعليمية، المهام المرتبطة بخدمة الجامعة والمجتمع)، وفي الدرجة الكلية لمستوى الأداء الوظيفي، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول مستوى الأداء الوظيفي لرئيسة القسم في تلك المحاور، تعود لاختلاف الكلية التي ينتمي لها أفراد العينة. وتتفق هذه النتائج مع ماتوصل إليه كل من: المصري ٢٠٠٧، وبرهوم ٢٠٠٦ ، واليحيوي ٢٠١١، الا انها اختلفت عن النتيجة التي توصل إليها الحجيلي ٢٠١٠.

السؤال الثالث: ما مقترحات أعضاء هيئة التدريس لتحسين الأداء الوظيفي لدى رئيسات الأقسام الأكاديمية؟

وللتعرف على مقترحات أعضاء هيئة التدريس لتحسين الأداء الوظيفي لدى رئيسات الأقسام الأكاديمية استخدمت الباحثة التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (١٦)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات عينة الدراسة حول رأيهن بالمقترحات لتحسين الأداء الوظيفي لدى رئيات الأقسام الأكاديمية

م	المقترح		موافق بشدة	موافق	موافق إلى حد ما	لا أستطيع التحديد	غير موافق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
١٦	تدريب سكرتارية القسم على الوسائل الحديثة للاتصال.	ت	١٠٩	١٢		١		٤,٨٨	٠,٤٠	١
		%	٨٩,٣	٩,٨		٠,٨				
١٧	الارتقاء بأداء سكرتارية القسم في حفظ واسترجاع وثائق القسم.	ت	١٠٧	١٢	١	١		٤,٨٦	٠,٤٣	٢
		%	٨٨,٤	٩,٩	٠,٨	٠,٨				
١٨	تشكيل قاعدة معلومات عن أعضاء	ت	١٠٣	١٧	٢			٤,٨٣	٠,٤٢	٣
		%	٨٤,	١٣,٩	١,٦					

م	المقترح		موافق بشدة	موافق	موافق إلى حد ما	لا أستطيع التحديد	غير موافق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
	القسم وتحديثها باستمرار.		٤							
١٠	وضع خطة واضحة لكل قسم تعليمي بحيث تعمل رئيسة القسم مع الأعضاء على تنفيذها	ت	١٠١	١٩		١		٤,٨٢	٠,٤٥	٤
		%	٨٣,٥	١٥,٧		٠,٨				
١٥	تفعيل وسائل الاتصال الإلكتروني لتبادل المعلومات مع أعضاء القسم.	ت	١٠١	١٩	٢			٤,٨١	٠,٤٣	٥
		%	٨٢,٨	١٥,٦	١,٦					
٩	توفير الإمكانيات المادية والبشرية لتمكين رئيسة القسم من أداء عملها كما يجب.	ت	١٠١	١٧	٢	٢		٤,٧٨	٠,٥٥	٦
		%	٨٢,٨	١٣,٩	١,٦	١,٦				
١٤	تحديد آليات لتفعيل مشاركة رئيسات الأقسام بقرارات مجالس الكليات.	ت	٩٧	٢٢	١	١		٤,٧٨	٠,٤٩	٦
		%	٨٠,٢	١٨,٢	٠,٨	٠,٨				
١٣	تعاون عميدات الكليات وإدارة الجامعة مع الأقسام الأكاديمية والاستجابة لمتطلباتها واحتياجاتها.	ت	٩٧	٢٢		٢		٤,٧٧	٠,٥٣	٨
		%	٨٠,٢	١٨,٢		١,٧				
٨	تصميم وصف وظيفي واضح ومحدد لمهام ومسئوليات رئيسة القسم.	ت	٩٨	٢١		٢	١	٤,٧٥	٠,٦٢	٩
		%	٨٠,٣	١٧,٢		١,٦	٠,٨			
١١	تحديد مؤشرات واضحة لقياس نجاح رئيسة القسم في عملها.	ت	٩١	٢٨	١	٢		٤,٧٠	٠,٥٧	١٠
		%	٧٤,٦	٢٣,٠	٠,٨	١,٦				

م	المقترح		موافق بشدة	موافق	موافق إلى حد ما	لا أستطيع التحديد	غير موافق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
١٢	تهيئة المناخ التنظيمي المناسب والداعم لمشاركة فعلية لرئيسات الأقسام في قرارات مجالس الكليات.	ت	٩٠	٢٩		٣		٤,٦٩	٠,٦٠	١١
		%	٧٣,٨	٢٣,٨		٢,٥				
١	عقد دورات تدريبية مكثفة لرئيات الأقسام الأكاديمية لتطوير المهارات اللازمة لأداء عملهن.	ت	٩١	٢٣	٨			٤,٦٨	٠,٥٩	١٢
		%	٧٤,٦	١٨,٩	٦,٦					
٦	وضع حوافز معنوية لرئيسة القسم ذات الأداء المتميز على مستوى الجامعة.	ت	٩٢	١٥	٧	٦	١	٤,٥٨	٠,٨٧	١٣
		%	٧٦,٠	١٢,٤	٥,٨	٥,٠	٠,٨			
٥	وضع حوافز مادية لرئيسة القسم ذات الأداء المتميز على مستوى الجامعة.	ت	٩٢	١٠	١٢	٤	٢	٤,٥٥	٠,٩٢	١٤
		%	٧٦,٧	٨,٣	١٠,٠	٣,٣	١,٧			
٧	تشجيع رئيسات الأقسام على إجراء تقييم ذاتي من خلال استخدام نموذج معد مسبقاً يوزع على جميع رئيسات الأقسام في الجامعة، وذلك لتحديد مواطن القوة والضعف لديهن.	ت	٨٣	٢٧	٦	٤	١	٤,٥٥	٠,٨١	١٤
		%	٦٨,٦	٢٢,٣	٥,٠	٣,٣	٠,٨			
٤	يكون اختيار رئيسات الأقسام من ذوات الخبرة والدراية.	ت	٨٣	١٩	١٤	١	٤	٤,٤٥	٠,٩٧	١٦
		%	٦٨,٦	١٥,٧	١١,٦	٠,٨	٣,٣			
٣	يكون ترشيح واختيار رئيسة	ت	٨٠	٢٣	٨	٤	٥	٤,٤١	١,٠٤	١٧
		%	٦٦,	١٩,٢	٦,٧	٣,٣	٤,٢			

م	المقترح		موافق بشدة	موافق	موافق إلى حد ما	لا أستطيع التحديد	غير موافق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
	القسم من قبل أعضاء القسم.		٧							
٢	اشتراط مرور سنتين على حصول العضو على درجة أستاذ مساعد قبل تعيينه رئيس قسم.	ت	٧٣	٢١	١٤	٦	٧	٤،٢١	١،١٨	١٨
		%	٦٠،٣	١٧،٤	١١،٦	٥،٠	٥،٨			
المتوسط* العام للمحور								٤،٦٧		

* المتوسط الحسابي من ٥ درجات

يوضح جدول (١٦): المتوسطات الحسابية لمقترحات لتحسين الأداء الوظيفي لدى رئيات الأقسام الأكاديمية، وقد بلغ المتوسط العام لمحور مقترحات تحسين الأداء الوظيفي لدى رئيات الأقسام الأكاديمية (٤،٦٧) مما يعني موافقة عالية من عينة الدراسة على المقترحات الواردة في الجدول.

ويلاحظ من الجدول السابق أن المقترحات الخمسة التالية: (تدريب سكرتارية القسم على الوسائل الحديثة للاتصال، الارتقاء بأداء سكرتارية القسم في حفظ واسترجاع وثائق القسم، تشكيل قاعدة معلومات عن أعضاء القسم وتحديثها باستمرار، وضع خطة واضحة لكل قسم تعليمي بحيث تعمل رئيسة القسم مع الأعضاء على تنفيذها، تفعيل وسائل الاتصال الإلكتروني لتبادل المعلومات مع أعضاء القسم) حصلت على تأييد عال من أعضاء هيئة التدريس حيث تراوح المتوسط الحسابي لها بين (٤،٨٨ و٤،٨١). ويمكن تفسير التأييد العالي لهذه المقترحات بأن ماورد من مقترحات لامس الحاجة الفعلية للأعضاء ،حيث إنه ومن خلال خبرة الباحثة فإن ضعف تأهيل وتدريب السكرتارية في الأقسام التعليمية وعدم قدرتهن على أرشفة وثائق القسم تلقي بأعباء العمل الإداري المكتبي على رئيسة القسم ،أو على الأعضاء مما قد يؤثر على أعمالهن الأساسية. كما أن غياب قواعد المعلومات بشكل عام وقواعد المعلومات المحدثة للمعلومات المتعلقة بالأعضاء يؤدي إلى تكرار كثير من

الأعمال وإضاعة كثير من الوقت والجهد. وأيضاً عدم وجود خطة واضحة في معظم الأقسام التعليمية يجعل العمل غير منظم ويبعثر الجهود وبالتالي يجعل تحقيق الأهداف الخاصة بالقسم أمر غير مؤكد.

وكانت المقترحات الثلاثة التالية: (يكون اختيار رئيسات الأقسام من ذوات الخبرة والدراية، يكون ترشيح واختيار رئيسة القسم من قبل أعضاء القسم، اشتراط مرور سنتين على حصول العضو على درجة أستاذ مساعد قبل تعيينه رئيس قسم) في آخر قائمة المقترحات حيث تراوح المتوسط الحسابي لها (٤،٤٥ و٤،٢١) وتفسر الباحثة ذلك بأنه من خلال تجربة الأعضاء الفعلية وجدن نماذج لرئيسات أقسام نجحن في ممارسة أعمالهن المختلفة في القسم بالرغم من سنوات الخبره القصيرة أو عدم مرور سنتين على تعيينها كأستاذ مساعد.

* * *

توصيات الدراسة:

في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة من نتائج يمكن التوصية بالآتي:

١. تدريب سكرتارية القسم على الوسائل الحديثة للاتصال.

٢. الارتقاء بأداء سكرتارية القسم في حفظ واسترجاع وثائق القسم.

٣. تشكيل قاعدة معلومات عن أعضاء القسم وتحديثها باستمرار.

٤. وضع خطة واضحة لكل قسم تعليمي بحيث تعمل رئيسة القسم مع الأعضاء على تنفيذها

٥. تفعيل وسائل الاتصال الإلكتروني لتبادل المعلومات مع أعضاء القسم.

٦. توفير الإمكانيات المادية والبشرية لتمكين رئيسة القسم من أداء عملها كما يجب.

٧. تحديد آليات لتفعيل مشاركة رئيسات الأقسام بقرارات مجالس الكليات.

٨. تعاون عميدات الكليات وإدارة الجامعة مع الأقسام الأكاديمية والاستجابة لمتطلباتها واحتياجاتها.

٩. تصميم وصف وظيفي واضح ومحدد لمهام ومسئوليات رئيسة القسم.

١٠. تهيئة المناخ التنظيمي المناسب والداعم لمشاركة فعلية لرئيسات الأقسام في قرارات مجالس الكليات. تزويد الأقسام الأكاديمية بهيئة إدارية مدربة ومؤهلة للقيام بالأعمال الإدارية والسكرتارية، حتى تتفرغ رئيسة القسم لمهامها مسؤولياتها.

* * *

المراجع:

أولا المراجع العربية:

١. آل زاهر، علي ناصر. (٢٠٠٥). تطوير الممارسات القياديةلرؤساء الأقسام الأكاديمية في مؤسسات التعليم العالي. **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة الملك خالد، أبها.

٢. بدوي ، احمد زكي (١٩٨٩) . **معجم مصطلحات العلوم الإدارية** ، بيروت : دار الكتاب اللبناني.

٣. برهوم، أحمد حمدان (٢٠٠٦). "واقع إدارة إجتماعات الأقسام الأكاديمية بالجامعات الفلسطينية من منظور أعضاء هيئات التدريس وسبل تفعيلها". **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة

٤. بينت، جون (١٩٩٢). **إدارة القسم الأكاديمي**، ترجمة جابر عبدالحميد صلاح عبدالجواد، دار النهضة العربية، القاهرة: مصر

٥. الحجيلي، نصر محمد (٢٠١٠). آراء رؤساء الأقسام الأكاديمية في جامعة ذمار نحو مهامه الإدارية والأكاديمية. **مجلة جامعة دمشق**، المجلد ٢٦ .

٦. الحربي، محمد بن محمد، (٢٠٠٨). الإدارة الإبداعية في مؤسسات التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية: نموذج مقترح، **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة الملك سعود، الرياض.

٧. حربي، منير. (١٩٩٩). رؤساء الأقسام الأكاديميين في القرن الحادي والعشرين:أدوار وتحديات متوقعة واحتياجات تدريبية واجبة، **التربية المعاصرة**، العدد (٥١)، القاهرة.

٨. الدهشان، جمال. و السيسي، جمال (٢٠٠٥). "أداء رؤساء الأقسام الأكاديمية لمسؤولياتهم المهنية وعلاقته برضا أعضاء هيئة التدريس عن عملهم" بحث مقدم إلى **المؤتمر السنوي الثاني عشر (العربي الرابع) لمركز تطوير التعليم الجامعي** ''تطوير أداء الجامعات العربية في ضوء معايير الجودة الشاملة ونظم الاعتماد،،– جامعة عين شمس – ديسمبر ٢٠٠٥ .

٩. السيد، هدى سعد، و مصطفى، أميمة حلمى (٢٠٠٢). الاحتياجات التدريبية لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات المصرية بالتطبيق على جامعة طنطا فى ضوء خبرات بعض الدول المتقدمة، **التربية**، السنة الخامسة، العدد السابع، القاهرة، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية.

١٠. عبد الرازق، وفاء محمود نصار.(٢٠٠٦) "اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الملك سعود نحو أساليب وطرق تقويم أدائهم". **الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)** كلية التربية – جامعة الملك سعود – الرياض اللقاء السنوي الثالث عشر

١١. عبيدات، ذوقان. عدس، عبدالرحمن. عبدالحق، كايد. (١٩٩٨م). **البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه**".عمان، الأردن: دار الفكر، ط (٦)، ص: ٢٢٤

١٢. عليمات، صالح. (٢٠٠٣). " القدرات القيادية لرؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات الأردنية"، **مجلة مركز البحوث التربوية**. جامعة قطر. العدد(٢٣) ، ص: ١٤٣–١٧٠

١٣. العمري، بسام (١٩٩٨). اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية نحو أداء رؤساء الأقسام الأكاديمية، **دراسات للعلوم التربوية**، المجلد ٢٥،العدد (٢) ، الجامعة الأردنية.

١٤. العودة، إبراهيم سليمان عودة. (٢٠٠٧). التطوير المهني لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات السعودية. **رسالة دكتوراه غير منشوره**، جامعة الملك سعود، الرياض.

١٥. المصري، مروان وليد (٢٠٠٧) "تطوير الأداء الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات الفلسطينية في ضوء مبادئ إدارة الجودة الشاملة." **رسالة ماجستير غير منشورة** الجامعة الإسلامية– غزة. كلية التربية

١٦. نصر، محمد (٢٠٠٢). تطوير برامج إعداد المعلم وتدريبه في ضوء مفهوم الأداء، **المؤتمر العلمي الرابع عشر**، المجلد الأول، جامعة عين شمس، القاهرة.

١٧. اليحيوي، صبرية (٢٠١١). معايير أداء الجودة الشخصية لدى رؤساء الأقسام وأساليب تعزيزها بالجامعات السعودية. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، مجلد السابع، العدد (١) ، ص:٣٥–٥٨

١٨. نظام مجلس التعليم العالي والجامعات ولوائحه، أحكام عامة، المادة الرابعة والأربعون. وزارة التعليم العالي (١٤٢٨/٢٠٠٧) ط.الثالثة

ثانيا المراجع الأجنبية:

١. Bennett, J. B. (١٩٨٢). Ambiguity and abrupt transitions in the department chairperson's role. The Educational Record, ٦٣, Fall, ٥٣–٥٦

٢. Gmelch, W. ; Miskin, V. (١٩٩٣). Leadership Skills for department Chairs. Anker Publishing.

٣. Marten,N. (٢٠٠١) The role and responsibilities of departmental heads and chairpersons in school of education as perceived by deans. Journal of Education,١١٢ (٢). ٢٤٤-٢٦٧

٤. Rasheed, M.I., Aslam, H.D., Yousef, S. and Noor, A. (٢٠١١). A Critical Analysis of Performance Appraisal System for Teachers in Public Sector Universities of Pakistan: A case Study of the Islamic University of Bahawalpur (IUB). African Journal of Business Management, ٥(٩), ٣٧٣٥-٣٧٤٤.

٥. Roach, J. H. L. (١٩٧٦). The academic department chairperson: Function and responsibilities. The Educational Record, ٥٧, Winter, ١٣-٢٣

٦. Werner, S., Schuler R.S., and Jackson S.E. (٢٠١٢). Human Resource Management, ١١thed, Canada, South Western Cengage Learning.

٧. Weiler, H. N. (٢٠١٠) "Universities in Trouble: The Current Crisis in American Higher Education "Presentation at a meeting jointly organized by the German Stanford Association and the Hertie School of Governance, Berlin, October ١٩, ٢٠١٠
http://web.stanford.edu/~weiler/Texts١٠/HSoG_Stanford_Talk.pdf ٢٦/١١/٢٠١٤

٨. www.pnu.edu.sa ,١١-٨-٢٠١٢

* * *

استبانة

تقويم أداء رئيات الأقسام الأكاديمية في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

أولاً معلومات عامة:

١.سنوات الخبرة:

□ أقل من سنة	□ سنة إلى أقل ٥ سنوات	□ ٥ سنوات – أقل من ١٠ سنوات	□ ١٠ سنوات فأكثر

٢.الرتبة العلمية:

□ أستاذ	□ أستاذ مشارك	□ أستاذ مساعد

٣.الكلية:

□ التربية	□ الخدمة الاجتماعية	□ التصاميم والفنون	□ العلاج الطبيعي
□ العلوم	□ إدارة الأعمال	□ اللغات والترجمة	□ الصيدلة
□ الآداب	□ علوم الحاسب والمعلومات	□التمريض	

ثانياً مستوى الأداء الوظيفي لدى رئيات الأقسام الأكاديمية في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. فضلاً حددي درجة التقييم بوضع علامة √ في المكان المناسب.

م	المهام والمسؤوليات	درجة التقييم				
		ممتاز (٥)	جيد جداً (٤)	جيد (٣)	لا أستطيع التحديد(٢)	ضعيف (١)
أ.	**المهام الإدارية:**					
١	تنظم العمل وتنسق بين مختلف التخصصات في القسم.					
٢	توزع العبء التدريسي بعدالة.					
٣	تتابع جداول القاعات الدراسية وتجهيزاتها.					
٤	تعقد جلسات القسم بشكل دوري حسب اللائحة.					
٥	تدير جلسات القسم بفعالية وكفاءة.					
٦	تعد محاضر اجتماعات القسم بدقة.					

م	المهام والمسؤوليات	ممتاز (٥)	جيد جداً (٤)	جيد (٣)	لا أستطيع التحديد(٢)	ضعيف (١)
٧	تحيط الأعضاء بكل المستجدات التي تؤثر على العمل.					
٨	تعمل على حل المشكلات التي تواجه القسم.					
٩	تحدد احتياجات القسم المادية.					
١٠	تحدد التجهيزات والمعامل التي يتطلبها القسم.					
١١	تحدد الاحتياجات البشرية بالتنسيق مع الأعضاء.					
١٢	تحدد الاحتياجات التدريبية لأعضاء القسم.					
١٣	تشجع الأعضاء على المشاركة في أعمال القسم واللجان المختلفة.					
١٤	تتخذ القرارات المناسبة في الوقت المناسب بمشاركة الأعضاء.					
١٥	تسعى للتطوير من خلال وضع خطة مستقبلية للقسم بالتنسيق مع الأعضاء.					
١٦	تنظم العمل داخل القسم من خلال اللجان المتخصصة.					
١٧	تشجع أعضاء القسم على العمل بروح الفريق.					
١٨	تعد تقارير دورية عن نشاطات القسم وإنجازاته ومقترحات التطوير.					
١٩	تقيم أداء أعضاء القسم بشكل موضوعي ودقيق.					
٢٠	توجه وتطور الإجراءات السليمة لتقييم أعضاء هيئة التدريس					
٢١	تحد من حدوث الصراع بين أعضاء القسم.					
٢٢	تساعد الأعضاء على تحديد أهدافهم وأولوياتهم					
٢٣	تدعم قرارات مجلس القسم أمام أعضاء مجلس الكلية.					
٢٤	تزود أعضاء القسم بالمعلومات ذات العلاقة بأمور القسم.					

(رأس الجدول: درجة التقييم — تشمل الأعمدة: ممتاز، جيد جداً، جيد، لا أستطيع التحديد، ضعيف)

م	المهام والمسؤوليات	درجة التقييم				
		ممتاز (٥)	جيد جداً (٤)	جيد (٣)	لا أستطيع التحديد(٢)	ضعيف (١)
ب.	**المهام العلمية والبحثية:**					
١	تشجع أعضاء هيئة التدريس على المشاركة في مشروعات بحثية تهتم بتطوير العملية التعليمية.					
٢	تشجع أعضاء هيئة التدريس على إجراء البحوث المشتركة					
٣	تشارك لجنة البحث العلمي في تنظيم ودعم الأبحاث العلمية داخل القسم.					
٤	تعمل على وضع خطة مستقبلية للبحوث العلمية وتوزيع الإشراف عليها.					
٥	تشجع وتحرص على مشاركة أعضاء القسم في المؤتمرات العلمية داخل وخارج الجامعة.					
٦	تشجع على عقد اللقاءات العلمية التي يعرض فيها أعضاء القسم الأبحاث والدراسات التي قدمت من قبلهن في المؤتمرات العلمية.					
٧	تحرص على حضور اللقاءات العلمية في القسم.					
٨	تحث الأعضاء على حضور اللقاءات العلمية في القسم.					
٩	تدعم وتسهل حصول الأعضاء على التفرغ العلمي.					
١٠	تدعم خروج الأعضاء لرحلات علمية (اتصال علمي).					
١١	تشرك الأعضاء في توزيع الأعمال المتعلقة بالإشراف على الرسائل العلمية ومناقشتها.					
	ج. المهام التعليمية:					
١	تساهم وتشرف على إعداد خطة القسم السنوية					
٢	تستعد للفصل الدراسي قبل بدء الدراسة					

م	المهام والمسؤوليات	درجة التقييم				
		ممتاز (٥)	جيد جداً (٤)	جيد (٣)	لا أستطيع التحديد(٢)	ضعيف (١)
	بوقت كاف					
٣	تقوم بالإشراف على المحاضرات ومتابعتها داخل القسم.					
٤	تشجع الأعضاء على تطوير المحتوى العلمي للمقررات الدراسية بالقسم.					
٥	تؤكد دور مجلس القسم في تحديد الكتب والمراجع المرتبطة بمواد القسم.					
٦	تشجع أعضاء القسم على الاستفادة من التكنولوجيا الحديثة في التدريس.					
٧	تعمل على توفير المراجع العلمية المناسبة في مكتبة الكلية.					
٨	تشرف على تنظيم الاختبارات الفصلية والنهائية وإعداد الجداول.					
٩	تساعد على حل مشكلات الطالبات التعليمية.					
١٠	تستخدم أساليب مختلفة للكشف عن حاجات الطالبات ومشكلاتهن.					
١١	تشكل اللجان العلمية المتخصصة داخل القسم.					
١٢	تتأكد من توزيع المقررات على أعضاء القسم حسب التخصص.					
١٣	تستخدم إجراءات عملية تساعد على سرعة إنجاز العمل الأكاديمي.					
١٤	تعمل على استقطاب الكفاءات العلمية للعمل في القسم.					
١٥	تعمل على جمع المعلومات وتحليلها بشكل منظم لتحسين جودة العملية الأكاديمية.					
١٦	تناقش أعضاء القسم في آليات وأساليب تجويد العملية التعليمية في القسم					
١٧	تشرف على أعمال اللجان الأكاديمية في القسم.					
١٨	تقيم أداء اللجان الأكاديمية في القسم					

م	المهام والمسؤوليات	درجة التقييم				
		ممتاز (٥)	جيد جداً (٤)	جيد (٣)	لا أستطيع التحديد(٢)	ضعيف (١)
	بشكل مستمر.					
د. المهام المرتبطة بخدمة الجامعة والمجتمع:						
١	تمارس المسؤولية الاجتماعية تجاه القسم والكلية والجامعة.					
٢	تشجع أعضاء القسم على تقديم الاستشارات المختلفة لمؤسسات المجتمع المختلفة.					
٣	تشجع أعضاء القسم على إجراء البحوث العلمية المرتبطة بمشكلات المجتمع المحلي.					
٤	تشجع أعضاء القسم على المشاركة بيوم المهنة في الجامعة.					
٥	تشجع أعضاء القسم على المشاركة في الأنشطة والندوات بالتنسيق مع الجهة المختصة في الجامعة.					
٦	تُفعل دور القسم من خلال عقد اللقاءات والندوات الخاصة بقضايا الجامعة والمجتمع والبيئة.					
٧	تحفز أعضاء القسم على تقديم ورش تدريبية لخدمة المجتمع المحلي.					
٨	تشجع أعضاء القسم على المشاركة بتقديم محاضرات وندوات علمية لخدمة الجامعة والمجتمع.					

ثالثاً مقترحات لتحسين الأداء الوظيفي لدى رئيات الأقسام الأكاديمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، فضلاً حددي درجة الموافقة بوضع علامة √ في المكان المناسب

م	المقترح	موافق بشدة(٥)	موافق (٤)	موافق إلى حد ما(٣)	لا أستطيع التحديد(٢)	غير موافق (١)
	مقترحات لتحسين الأداء الوظيفي لرئيسة القسم:					
١	عقد دورات تدريبية مكثفة لرئيات الأقسام الأكاديمية لتطوير المهارات اللازمة لأداء عملهن.					
٢	اشتراط مرور سنتين على حصول العضو على درجة أستاذ مساعد قبل تعيينه رئيس قسم.					
٣	يكون ترشيح واختيار رئيسة القسم من قبل أعضاء القسم.					
٤	يكون اختيار رئيسات الأقسام من ذوات الخبرة والدراية					
٥	وضع حوافز مادية لرئيسة القسم ذات الأداء المتميز على مستوى الجامعة.					
٦	وضع حوافز معنوية لرئيسة القسم ذات الأداء المتميز على مستوى الجامعة.					
٧	تشجيع رئيسات الأقسام على إجراء تقييم ذاتي من خلال استخدام نموذج معد مسبقاً يوزع على جميع رئيسات الأقسام في الجامعة، وذلك لتحديد مواطن القوة والضعف لديهن.					
٨	تصميم وصف وظيفي واضح ومحدد لمهام ومسئوليات رئيسة القسم.					
٩	توفير الإمكانيات المادية والبشرية لتمكين رئيسة القسم من أداء عملها كما يجب.					
١٠	وضع خطة واضحة لكل قسم تعليمي بحيث تعمل رئيسة القسم مع الأعضاء على تنفيذها.					
١١	تحديد مؤشرات واضحة لقياس نجاح رئيسة القسم في عملها.					

م	المقترح	موافق بشدة(٥)	موافق (٤)	موافق إلى حد ما(٣)	لا أستطيع التحديد(٢)	غير موافق (١)
١٢	تهيئة المناخ التنظيمي المناسب والداعم لمشاركة فعلية لرئيسات الأقسام في قرارات مجالس الكليات.					
١٣	تعاون عميدات الكليات وإدارة الجامعة مع الأقسام الأكاديمية والاستجابة لمتطلباتها واحتياجاتها.					
١٤	تحديد آليات لتفعيل مشاركة رئيسات الأقسام بقرارات مجالس الكليات.					
١٥	تفعيل وسائل الاتصال الإلكتروني لتبادل المعلومات مع أعضاء القسم.					
١٦	تدريب سكرتارية القسم على الوسائل الحديثة للاتصال.					
١٧	الارتقاء بأداء سكرتارية القسم في حفظ واسترجاع وثائق القسم.					
١٨	تشكيل قاعدة معلومات عن أعضاء القسم وتحديثها باستمرار.					

* * *

- System of Council of Higher Education and Universities and its bylaws, General provisions*, Article 44*. (3rd ed.)(2007).Ministry of Higher Education.

* * *

- Barhoum, A. (2006). Reality of meeting management of academic departments at Palestinian universities: perspective of faculty members and ways of activating them(Unpublished Masters'Thesis). Islamic University, Gaza.
- Bennett, J. (1992). Academic department management. J. Abdul Gawad (Trans.).Cairo:Daar Al-NahDHah Al-Arabeyyah.
- Harbi, M. (1999*).* Heads of academic departments in 21st century: Expected roles and challenges, and necessary training needs.*Journal of Contemporary Education*, (51).
- NaSr, M. (2002). Development of teacher preparation and training programs in light of performance concept*.Fourteenth Scientific Conference*, *I*.
- Obeidaat, D, Ades, A.& Abdelhaq, K.. (1998),*Scientific research:Concept, tools and methods*(6th ed.). Aman: Daar Al-Fikr. P. 224.
- Olimaat, S. (2003). Leadership capabilities of heads of academic departments at Jordanian universities.*Journal of Educational Research Center*, (23), 143-170.

- Al-Dahshan, J.,&Al-Sisi, J. (2005) Career responsibility Performance of heads of academic departments and its relationship with faculty members' job satisfaction(Paper Presented at the Twelfth Annual Conference (Fourth Arab)" Development of Arab Universities Performance in light of Comprehensive Quality Standards and Accreditation Systems".Higher Education Development Centre, Ain Shams University.
- Al-Hujaily, N. (2010). Views of heads of academic departments at Thamar University: towards academic and administrative tasks. *Journal of Damascus University*, *26*.
- Al-Sayed, H.,& MusTafa, U. (2002). Training needs of heads of academic departments at Egyptian universities applied on Tanta University in light of experiences of some developed countries.*Journal of Education*,(7).
- Al-Zaaher, A. (2005). Leadership practices development of heads of academic departments at higher education institutions (Unpublished Masters'Thesis). King Khaled University, Abha.
- Badawi, A. (1989). *Dictionary of administrative sciences terms*. Beirut: Dar Al-kitaab Al- Lubnani.

List of References:

- Abdulrazzeq, W. (2006) *Trends of faculty members of College of Education at King Saud University towards methods and ways of evaluating their performance*. Riyadh:Saudi Society for Educational and Psychological Sciences (SSEPS).
- Al- Harbi, M. (2008). Creative management at higher education institutions in Saudi Arabia: Proposed model (Unpublished Masters'Thesis).Riyadh:King Saud University.
- Al MaSri, M. (2007). Developing administrative performance of heads of academic departments at Palestinian universities in light of the principles of comprehensive quality management (Unpublished Masters'Thesis). Islamic University, Gaza.
- Al- Odah, I. (2007). *Professional development of heads of academic departments at Saudi universities* (Unpublished DoctoralDissertation). King Saud University, Riyadh.
- Al YaHyawi, S. (2011). Personal quality performance standards of heads of departments and methods of strengthening them in Saudi universities. *Jordanian Journal of Educational Sciences*, *7*, (1), 35-58.
- Al-Amari, B. (1998). Trends of Jordan University faculty members towards performance of heads of academic departments.*Journal of Studies of Educational Sciences*, *25* (2).

Job Performance Evaluation of Female Heads of Academic Departments at Princess Nourah Bint Abdulrahman University: FacultyMembers' Perspective

Dr. Sawsan M. Ibn Zar`aah
Associate Professor of Higher Education Administration
Faculty of Education
Princess Nourah bint Abdulrahman University

Abstract:

The purpose of this study is to identify the level of functionality of academic departments heads at Princess Nora bint Abdul Rahman University (PNU) from the perspective of faculty members, and to identify the statistical differences between the faculty members responses according to (academic rank, experience, and college), and to offer suggestion to improve the performance of academic departments heads .

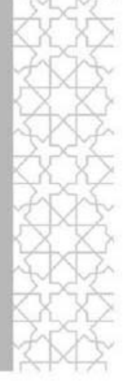
The study was designed to be a descriptive analytic study, utilizing a questionnaire to gather information.

The population of the study represents all faculty members at (PNU) a total of (615) faculty member in the first semester of the academic year 2012-2013. The sample of the study consisted of (123) faculty members, which is equivalent to (20%) of the study population.

The study results revealed that:

- Administrative tasks got the highest place in terms of the level of performance.
- Educational tasks got second place in terms of the level of performance.
- The third place was for scientific and research tasks, and tasks associated with the university and the community service.
- Study suggestions received high approval by the sample of the study.

Key words: Performance evaluation, head of the academic department, higher education, Princess Nora bint Abdul Rahman University(PNU).



واقع ممارسة رؤساء الأقسام التربوية للقيادة الموزعة بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

د. فاطمة عبد الله البشر

قسم الإدارة والتخطيط التربوي - كلية العلوم الاجتماعية

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية



واقع ممارسة رؤساء الأقسام التربوية للقيادة الموزعة بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

د. فاطمة عبد الله البشر
قسم الإدارة والتخطيط التربوي – كلية العلوم الاجتماعية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

ملخص البحث:

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع ممارسة رؤساء الأقسام التربوية للقيادة الموزعة بكلية العلوم الاجتماعية، والتعرف على المعوقات التي تحد من ممارسة رؤساء الأقسام لها، كما هدفت إلى تحديد متطلبات تحسين ممارسة رؤساء الأقسام للقيادة الموزعة، واعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي المسحي، وذلك من خلال توزيع استبانة على جميع أعضاء هيئة التدريس والبالغ عددهم (١١٣) عضواً بالأقسام التربوية، وهم يمثلون مجتمع الدراسة، وخرجت الدراسة بالنتائج التالية:

١. موافقة أفراد مجتمع الدراسة على أن ممارسة رؤساء الأقسام التربوية للقيادة الموزعة كانت بدرجة موافقة (كبيرة).
٢. موافقة أفراد مجتمع الدراسة على وجود معوقات تعيق ممارسة رؤساء الأقسام التربوية للقيادة الموزعة بدرجة موافقة (متوسطة).
٣. موافقة أفراد مجتمع الدراسة على درجة أهمية متطلبات تحسين ممارسة رؤساء الأقسام التربوية (بشدة).
٤. وجود فروق دالة إحصائياً بين استجابة أعضاء هيئة التدريس تبعاً لمحور واقع ممارسة رؤساء الأقسام التربوية للقيادة الموزعة ومعوقاته يعود وفقاً لمتغير الدرجة العلمية.



المقدمة:

يتوقف نجاح العملية التعليمية في تحقيق مقاصدها على إداراتها التي تمثل القيادة جوهر عملياتها ، وتنبع أهمية القيادة من أهمية الدور الذي تؤديه ، وماله من تأثير في جوانب العملية الإدارية ، وقد حظيت القيادة باهتمام الباحثين انطلاقاً من أهميتها وما تتضمنه من عمليات معقدة ومتشابكة؛ لذا بدأ الاهتمام بدراسة علم القيادة في بداية القرن العشرين.

ويؤكد الاتجاه المعاصر للقيادة على أهمية السلوك القيادي الذي يصدر عن القائد؛ لما له من تأثير كبير في العملية القيادية، ويعرف هذا المفهوم بأنه : " تلك التأثيرات المتبادلة بين الأفراد التي تساعد الجماعة على بلوغ أهدافها " (العرفي ومهدي ، ١٩٩٦، ص٢٣).

لذلك نجد أن كثيراً من النظريات المتعلقة بالقيادة التربوية تؤكد على أهمية تفعيل الديموقراطية في قيادة المؤسسات التربوية ، وذلك من خلال توسيع دائرة المشاركة في القيادة لتشمل عدداً أكبر من العاملين في هذه المؤسسات؛ لذلك ظهرت العديد من عمليات الإصلاح الإداري؛ التي تنطلق من فكرة توزيع القيادة ، ويؤكد James etal، (٨٠ ، ٢٠٠٧) على أن فكرة القيادة الموزعة لا تعني فقط أن من يشغل مناصب قيادية عليا هو الذي يقود، ولكن تعني أن القيادة يمكن أن يمارسها أي شخص في أي موقع بالمؤسسة التعليمية (الزكي وحماد،٢٠١١م، p٤٥٥)، ولذلك يمكن النظر إليها على أنها سمات شخصية أو أسلوب أو ممارسات يقوم بها الأشخاص في مستويات مختلفة داخل المؤسسة، ومن هنا فإن مفهوم القيادة الموزعة يعد على النقيض تماماً مقارنة مع أساليب القيادة الأخرى التي تتبع التنظيم الهرمي للسلطة والقيادة؛حيث تسير القيادة من أعلى إلى أسفل كما تؤكد (harrs ، ٢٠٠٣ ، ٣١٧) أن القيادة الموزعة تتطلب الحد من المركزية للقائد، وذلك لترك الفرصة للآخرين للممارسات القيادة داخل المؤسسة التعليمية .

ونظراً لما للأقسام العلمية من دور مهم في الجامعات ، وانطلاقاً من وظيفتها العلمية والإدارية التي تتوقف على كفاءتها ؛كفاءة الجامعة ، فإن رئاسة الأقسام العلمية تُعد اليد العليا في العمل على تحقيق أهداف تلك الأقسام وفق الطرق المثلى.

لذلك فإن العمل في البيئة الجامعية، وخاصة في الأقسام العلمية يوضح حاجة رؤساء الأقسام الأكاديمية للتطوير المهني في إدارة شؤون القسم العلمي وهذا ما أكدته نتائج دراسة (العودة،١٤٢٨). كما أن رئيس القسم بحاجة لإيجاد فرص التميز والإبداع لأعضاء هيئة التدريس من خلال توفير المناخ الملائم للعمل التشاركي.

ولذلك ظهرت الحاجة إلى توظيف المداخل القيادية الحديثة لرؤساء الأقسام العلمية في العمل، ولعل من أهمها مدخل القيادة الموزعة؛ الذي ينطوي على قدر كبير من الثقة المتبادلة، والدعم بين مختلف أعضاء هيئة التدريس والعاملين بالقسم (الشثري، ٢٠١٠ ، ص١٦).

وتعتمد القيادة الموزعة في إدارة الأقسام العلمية على مشاركة رئيس القسم العلمي في الأدوار القيادية مع جميع أعضاء هيئة التدريس؛ حيث الانتقال من الهرمية الفوقية إلى القيادة الجماعية الأفقية ، بحيث تتوزع الصلاحيات في ظل شرط المساءلة الدائمة (الشهراني ، ٢٠١٠ ، ص٦).

مشكلة الدراسة :

لقد أصبح التجديد والتطوير في قيادة الأقسام العلمية مطلباً أساسياً لرؤساء الأقسام وخبراء الإدارة ؛ حيث إن الإدارة التقليدية بأساليبها وأنماط سلوكها لم تعد تصلح لمسايرة متطلبات إدارة القسم العلمي .

ويعد أسلوب القيادة الموزعة لرؤساء الأقسام العلمية أسلوباً إدارياً يؤدي إلى تحسين الأداء الإداري لدى رؤساء الأقسام وتطويره؛ وذلك لأنه يساعد على التغلب على العديد من المشكلات التي تواجه الأقسام العلمية في إدارتها؛ حيث أكدت دراسة المطيري (١٤٣٥هـ) والعودة (١٤٢٨هـ) وقناديلي(١٤١٥هـ) على غموض دور رؤساء الأقسام

العلمية وحاجتهم إلى التطوير في البعد الإداري والتعليمي، كما أكدت نتائج دراسة (رريب ، ٢٠١٣) أن مستوى المشاركة في القرار لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات بشكل عام متدنٍّ وبنسبة ٨٠٪ ، كما أكدت نتائج دراسة (هدى وأميمة ، ٢٠١٢) على أن رؤساء الأقسام يحتاجون إلى برامج تدريبية في فض المنازعات بين أعضاء القسم، التي كان سببها المركزية في القيادة، كما أكدت نتائج دراسة كل من (N.Hancock,٢٠٠١،Hellawell) على أهمية إشراك رؤساء الأقسام أعضاء هيئة التدريس في اتخاذ القرارات الجامعية .

ولعل خبرة الباحثة السابقة كوكيلة لقسم علمي أثبتت أن نمط القيادة التي يتبادلها رئيس القسم في معاملته مع أعضاء الهيئة التدريسية يؤثر إلى حد كبير في الأداء الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس، لذا فإن نمط القيادة المركزية يمثل عائقاً كبيراً في إدارة القسم العلمي، وعليه فإنه كان لابد من اتجاه صناع القرار والسياسة التعليمية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية نحو اللامركزية في القرار، وتشجيع القيادات والإداريين وأعضاء هيئة التدريس على توزيع قيادة العمل الجامعي بين الأفراد ، وهذا يتفق مع نتائج دراسة (القرشي) التي أكدت على أن نجاح الإدارة الحديثة في أي منظمة تقاس بالدرجة الأولى من خلال اهتمام القيادة الإدارية والعاملين فيها، وأسلوب نمط القيادة المتبع في إدارتهم وتوجيههم (٢٠١٣م،ص٥) .

لذا فإن الواقع الحالي أصبح ملحا للتحول الجذري من أنماط القيادة التقليدية إلى أنماط جديدة تقوم على مبدأ توزيع القيادة والمشاركة والمرونة والتعاون في العمل، ولهذا فإن الدراسة الحالية تسعى للإجابة عن السؤال التالي:

ما واقع ممارسة رؤساء الأقسام التربوية للقيادة الموزعة بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ؟

أسئلة الدراسة :

س١ : ما واقع ممارسة رؤساء الأقسام التربوية بكلية العلوم الاجتماعية للقيادة الموزعة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

س٢ : ما المعوقات التي تواجه رؤساء الأقسام التربوية بكلية العلوم الاجتماعية في ممارسة القيادة الموزعة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ؟

س٣ : ما متطلبات تحسين ممارسة رؤساء الأقسام التربوية بكلية العلوم الاجتماعية للقيادة الموزعة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ؟

س٤ : هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في وجهات نظر أعضاء هيئة التدريس حول محاور الدراسة تعود للمتغيرات الديموغرافية (القسم العلمي ـ الجنس ـ الدرجة العلمية ـ سنوات الخبرة العملية)؟

أهداف الدراسة :

١. التعرف على واقع ممارسة رؤساء الأقسام التربوية للقيادة الموزعة بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس .
٢. تحديد معوقات ممارسة رؤساء الأقسام التربوية بكلية العلوم الاجتماعية للقيادة الموزعة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس .
٣. تحديد متطلبات تحسين ممارسة رؤساء الأقسام التربوية للقيادة الموزعة بكلية العلوم الاجتماعية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

أهمية الدراسة:

تكتسب هذه الدراسة أهميتها من عدة اعتبارات :

١. على حد علم الباحثة فإن الدراسة الحالية تعد من الدراسات القلائل التي تتناولت مفهوم القيادة الموزعة في التعليم العالي؛ لذا من المتوقع أن هذه الدراسة ستضيف مزيدا من المعرفة في هذا المجال.

٢. يؤمل أن تساعد نتائج الدراسة الحالية – إن شاء الله – المسؤولين بالتعليم العالي في تطوير القيادات التربوية.

٣. يمكن أن تدعم نتائج الدراسة الحالية تعديل بعض الممارسات السلبية من بعض رؤساء الأقسام التربوية الناتجة من المركزية في القرار، والتي تحد من فرص التجديد والابتكار عن طريق المشاركة في اتخاذ القرارات.

حدود الدراسة :

الحدود الموضوعية :

اقتصر موضوع الدراسة الحالية على (معرفة واقع ممارسة رؤساء الأقسام التربوية للقيادة الموزعة بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية).

الحدود المكانية:

طبقت الدراسة الحالية على الأقسام التربوية (أصول تربية ، إدارة وتخطيط تربوي ، تربية خاصة ، مناهج وطرق تدريس) بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض.

الحدود الزمانية:

طبقت هذه الدراسة في الفصل الثاني من العام الجامعي ١٤٣٤هـ ـ ١٤٣٥هـ

مصطلحات الدراسة:

١. **القيادة الموزعة** (Distributed Leadership) :

يعرف (yuki) القيادة الموزعة بأنها عملية مشتركة لتعزيز القدرات الفردية والجماعية للعاملين لإنجاز العمل على نحو فعال ؛ حيث يتم توزيع الأعمال والوظائف القيادية بين جميع أفراد فريق العمل في المنظمة (٢٠٠٢ ، p١٠٥)، وتعتبر القيادة الموزعة تغييراً في طريقة التفكير التنظيمية ؛حيث تعيد صياغة القيادة والمسؤولية لكل فرد في المنظمة (Eimore,٢٠٠٢,p.١٠).

وتعرف القيادة الموزعة إجرائياً: بأنها منح رئيس القسم التربوي عددا من الأدوار القيادية لأعضاء هيئة التدريس؛ وذلك للمشاركة في صنع القرار واتخاذه، والمشاركة في رسم الخطط المستقبلية لتحسين القسم العلمي وتطويره.

٢. **رؤساء الأقسام التربوية:**

التعريف الإجرائي: يعرف رئيس القسم بأنه هو أحد أعضاء هيئة التدريس بالقسم العلمي، يتم تعيينه للقيام بالمهام الإدارية التنظيمية والتعليمية الخاصة بالقسم لمدة سنتين قابلة للتجديد، والأقسام التربوية بكلية العلوم الاجتماعية تمثل(الإدارة والتخطيط التربوي التربية الخاصة، أصول التربية، المناهج وطرق التدريس).

ثانياً: الإطار النظري

أولاً: القيادة الموزعة:

- **مفهوم القيادة الموزعة.**

تعرف القيادة الموزعة بأنها " الصيغة التي تسمح بعدم تركيز القيادة في يد شخص واحد ، وإتاحة الفرصة لأعضاء آخرين في المجتمع ، وعدم استبعاد الأفراد عن العمل في الأدوار القيادية في المكان الذي يمكنهم أن يظهروا كفاءتهم فيه ، وأن يشاركوا في عملية صنع القرار، ويصبحوا جزءاً من إطار القيادة في المؤسسة التعليمية " (Bannet,n.etal.٢٠٠٣.p٧).

وتركز القيادة الموزعة على تمكين العاملين في المنظمة بصفة عامة لأخذ زمام المبادرة في تطوير السياسات والممارسات في هذه المنظمة من خلال خلق ثقافة القيم والأفكار التي يتحلى بهم العاملون، والتي تحدد لهم الإطار الذي يمكن خلاله المناقشة والتغيير(Wallach,٢٠١٠,p.١٥٠).

ولا تعتبر القيادة موزعة لمجرد منحها للآخرين، ولكن يجب أن تكون موزعة بشكل هادف لتحقيق الاستفادة القصوى من العاملين، والموارد، والهياكل التنظيمية لتحقيق الأهداف المرجوة (Spillane,٢٠٠٦).

كما عرفت القيادة الموزعة بأنها شكل للقيادة الجماعية التي تعتمد على أنشطة وجهود العديد من الأفراد في المؤسسة التعليمية والذين يعملون على حشد وتوجيه الأفراد في عمليات قيادة المؤسسة (Harris.٢٠٠٤,p.١١).

فالقيادة الموزعة تُعد صيغة جديدة نشأت حديثا لتوزيع السلطة Distributing Power في المؤسسات التعليمية؛ وذلك من أجل توسيع مدى مستوى النفوذ والسلطة والتأثير إلى جماعات وأفراد ليوظفوا قدراتهم ومهاراتهم وإمكاناتهم ، بطريقة تختلف عن التسلسل الهرمي للقيادة والإدارة داخل المؤسسات (Arrowsmith,٢٠٠٧,P.٢٢)

ونلخص من التعاريف السابقة مفهوماً شاملاً للقيادة الموزعة؛ حيث تُعد بأنها: مجموعة من الأعمال القيادية التي تتيح الفرصة أمام جميع الأفراد العاملين داخل المنظمة للمشاركة في صنع القرار واتخاذه؛ لتحقيق أهداف المنظمة، وذلك من خلال توزيع الأعمال القيادية بينهم.

- **خصائص القيادة الموزعة.**

يحدد (Woods,P.A، et al.,٢٠٠٤,P.١٨) ثلاث سمات وخصائص للقيادة الموزعة:

١. تملكها الجماعة Group وليس الفرد Individual ، وأنها نتاج العمل الجماعي Concretive Action.

٢. الحدود مفتوحة فيما يتعلق بمن يمكن أن ينضم إلى الفريق القيادي للمؤسسة.

٣. هناك تنوع في الخبرات داخل مجموعة القادة الذين يمارسون القيادة الموزعة.

بينما أوردت جامعة ويست تشيستر (West chester University,٢٠٠٧)مجموعة أخرى من خصائص القيادة الموزعة؛ التي قد تبرر الأخذ بها كإستراتيجية ناجحة لإدارة المؤسسات التعليمية، وهي:

– القيادة الموزعة تجلب النجاح في التعامل مع المشكلات والتهديدات والتغيير، وهي لا تشجع فقط تبادل الأفكار والتشارك فيها، وإنما تتطلب ذلك بشدة ؛

فمن الممكن أن تثمر الأفكار الجيدة عن نتائج إيجابية ،حيث يكون فريق العمل مستعداً لتشجيع عملية الانتقال من المفهوم إلى الواقع .

- القيادة الموزعة ليست مخصصة للأفراد الخارجين على عرف الجماعة، أو الذين يفضلون العمل وحدهم.
- القيادة الموزعة تهتم بالتعاون والثقة ،وليس بالمنافسة بين الوحدات والأقسام ؛ فالجميع يتشاركون الرسالة والأهداف نفسها، حتى وإن اختلفت طريقة إسهام كل فرد فيها.

- **مبادئ القيادة الموزعة:**

ويلخص والاس عددا من المبادئ للقيادة الموزعة (Wallach,٢٠١٠:١٥٣,١٥٤) على النحو التالي:

١- من حق أعضاء هيئة التدريس المشاركة في اتخاذ القرارات المتعلقة بتطوير المدرسة؛ التي لها تأثير على عملهم ، وأن يتم تمكينهم من التعاون على خلق مؤسسة متميزة.

٢- من حق أعضاء هيئة التدريس أن يتمتعوا بشعور الزمالة الذي يتولد من قيامهم بالعمل عن كثب مع زملائهم في العمل.

٣- أن أعضاء هيئة التدريس لهم الحق في اكتساب خبرة المشاركة في القيادة من أجل تطوير قدراتهم وتحقيق طموحاتهم المهنية ؛ فالمشاركة في القيادة تمنح أعضاء هيئة التدريس فرصة قوية للتعلم العرضي في مكان العمل، وذلك من خلال قيامهم بالعمل معاً.

٤. أن القيادة عندما يتم تشاركها بين أعضاء المجتمع المؤسسي سوف تكون أكثر فعالية من قيام الرئيس بالعمل منفرداً ؛ فمن خلال توزيع المهام القيادية على العاملين يكون لكل عضو نصيب في إنجاز المهام بالتعاون مع الأعضاء

الآخرين، وينشأ عن ذلك شعور بالالتزام المتبادل يؤدي إلى إنجاز كثير من الأعمال.

ويمكن أن نستنتج مما سبق أهم المبادئ التي يقوم عليها مدخل القيادة الموزعة في رئاسة الأقسام العلمية:

- في ظل القيادة الموزعة ليس كل شخص صانع قرار، بل يكون كل شخص خبيرا يسهم بخبرته في عملية صنع القرار.
- في ظل القيادة الموزعة كل فرد له قيمة وتأثير وأهمية في إنجاز العمل.
- في بيئة العمل بالقيادة الموزعة تؤدي الأخطاء في الغالب إلى اكتشاف مداخل واتجاهات جديدة ذات قيمة .
- القيادة الموزعة تتيح لكل فرد أن يجعل وظيفته ذات فعالية وكفاءة وأهمية أكثر.
- القيادة الموزعة تشجع على استخدام طرق جديدة غير تقليدية، فهي تبحث أفضل الوسائل للتعامل مع الأفراد ، وتختبر صحتها من خلال مراعاة المخاطر المحتملة وحسابها.
- القيادة الموزعة لا تقوم على التعويض، وإنما تقوم على اختيار أفضل الطرق للاستفادة من الخبرات والأفكار والجهود التي يبذلها جميع الأفراد المنخرطين في العمل.

الفرق بين القيادة الموزعة والقيادة التشاركية:

نجد كثيراً من الباحثين يخلطون ما بين القيادة الموزعة والقيادة التشاركية؛ لذا كان لابد أن نفرق بين هذين النمطين من خلال الجدول التالي (الحربي، ٢٠٠٨م، ١٣٤):

جدول رقم (١) يوضح الفرق والتشابه بين القيادة الموزعة والقيادة التشاركية

العنصر	القيادة الموزعة	القيادة التشاركية
معنى الكلمة	التوزيع: التفريق	شرك: شرك بينهم: جعلهم شركاء
السلطة	لا ترتكز على شخص واحد	بيد القائد
تحفيز الموظفين	لا يحتاج	يحتاج
ممارستها	تشبع الحاجات الإنسانية	تشبع ا الحاجات الإنسانية
التخطيط	صياغة الأهداف والخطط وأساليب العمل بشكل جماعي	صياغة الأهداف والخطط وأساليب العمل بشكل جماعي
التنظيم	رسمي وغير رسمي	رسمي
الرقابة	ذاتية	ذاتية وعليا
تقسيم المهام والأعمال	على أساس الخبرة والاختصاص	فريق عمل

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

١- إن القيادة الموزعة تشتمل على قادة يوجدون بيئة صالحة ليعملوا بشكل جماعي، وتركز القيادة الموزعة على خبرات الآخرين في إتمام مهام المؤسسة، بحيث يتم تقييم العمل على أساس الخبرة والاختصاص.

٢- القيادة التشاركية ترتكز بيد قائد واحد والسماح لاتباعه بالمشاركة في صياغة القرار بطريقتين هما: تبادل الآراء، وتسهيل العمل من قبل القائد بتشكيل فرق عمل؛ حيث تتوفر لدى التابع الرغبة والقدرة والمعلومات اللازمة لأداء المهام.

٣- يظهر في القيادة الموزعة أن كل فرد في المؤسسة يعتبر خبيراً في مجاله، وقائداً في موقعه، وفيها يحاسب كل فرد عن ممارسته القيادية، وتنظم قوانين وقرارات معلنة في ظل أسلوب القيادة الموزعة.

٤- القيادة التشاركية تضع مسؤوليات يتم تشارك إداراتها مع الآخرين من داخل المؤسسة أو خارجها.

ثانياً: الأقسام التربوية بكلية العلوم الاجتماعية:

نشأة الأقسام التربوية:

بدأت نواة قسم التربية مع إنشاء كلية الشريعة في الرياض عام ١٣٧٢هـ، وبعد إنشاء كلية اللغة العربية في الرياض، تم إنشاء قسم المواد السلوكية في كلية اللغة العربية والعلوم الاجتماعية في عام ١٣٩٠هـ، وكان يشمل التخصصات الثلاثة: علم الاجتماع، والتربية، وعلم النفس، وفي العام ١٣٩٦هـ، عند إنشاء كلية العلوم الاجتماعية ، تغير اسم القسم إلى قسم الاجتماع وعلم النفس، وفي العام ١٣٩٨هـ استقل علم الاجتماع بمفرده، وعلم النفس مع التربية باسم قسم التربية وعلم النفس، وفي عام ١٤٠٦هـ تم إنشاء قسم التربية بشكل مستقل عن علم النفس، واستمرت الأقسام الثلاثة تحت مسمى قسم التربية حتى عام ١٤٣٢هـ.

www.imammu.edu.sa

وتتمثل أهم المهام الأكاديمية لأقسام (أصول التربية، والإدارة والتخطيط التربوي، والمناهج وطرق التدريس) فيما يلي:

١. تدريس مقررات الإعداد التربوي لطلاب الجامعة وطالباتها، والإشراف على طلاب المستوى الثامن في التربية العملية.

٢. تنفيذ برنامج للدبلوم العام في التربية مدته فصلان دراسيان، وذلك بالتعاون مع المركز الجامعي لخدمة المجتمع والتعليم المستمر، ويهدف هذا البرنامج إلى إعداد خريجي الأقسام غير التربوية بالجامعات السعودية للالتحاق بمهنة التدريس.

٣. تنفيذ العديد من برامج الدراسات العليا، التي تخرَّج منها عدد كبير من الدارسين والدارسات.

٤. تنفيذ العديد من الدورات القصيرة؛ التي تستمر في الغالب بين أربعة إلى ستة أسابيع، بالتعاون مع مركز خدمة المجتمع والتعليم المستمر في الجامعة.

٥. اشتراك أعضاء هيئة التدريس مع القطاعات الحكومية التربوية لتنفيذ بعض البرامج والخطط التربوية والاستشارات. www.imammu.edu.sa

قسم التربية الخاصة:

صدرت موافقة المقام السامي في عام ١٤٣٢هـ على تأسيس قسم التربية الخاصة، وتتمثل رؤية القسم في أن يحتل مكانة متميزة بين أقسام التربية الخاصة في المملكة، ويتبوأ مركزاً متقدماً بين أقسام التربية الخاصة عالمياً، ويحقق هذه الرؤية من خلال رسالته التي تتمحور حول أن يحقق قسم التربية الخاصة الريادة والتميز في إعداد الكوادر البشرية المؤهلة للعمل مع ذوي الحاجات الخاصة، وإجراء الدراسات والبحوث في ميدان التربية الخاصة وخدمة المجتمع. www.imammu.edu.sa

ثالثاً: الدراسات السابقة:

دراسة قناديلي(١٤١٥هـ): هدفت إلى التعرف على دور رؤساء الأقسام في جامعتي أم القرى والملك عبد العزيز، واتبعت المنهج الوصفي، واستخدمت الباحثة الاستبانة كأداة لجمع المعومات ،وأظهرت نتائج الدراسة وجود غموض بدور رئيس القسم، وأوصت الدراسة بتطبيق برنامج تدريبي تطويري لرؤساء الأقسام في بُعديها الإداري والتعليمي.

وقدم آل زاهر (٢٠٠٥م) في دراسته رؤية تحليلية لتطوير الممارسات القيادية لرؤساء الأقسام الأكاديمية في مؤسسات التعليم العالي باستخدام المنهج الوثائقي، وقد أشارت نتائج الدراسة أن للقيادة الإبداعيةإيجابيات ظاهرة وكافية لتحقيق العديد من الفوائد لمؤسسات التعليم العالي، وأوصت الدراسة بتبني تقنيات الإدارة الحديثة.

كما تناولت دراسة العودة (١٤٢٨هـ) التطوير المهني لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات السعودية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي والاستبانة كأداة لجمع المعلومات، وأظهرت نتائج الدراسة، احتياج رؤساء الأقسام الأكاديمية ووكلائهم للتطوير المهني في إدارة شؤون القسم وإدارة العملية التعليمية والبرامج الأكاديمية بدرجة كبيرة.

دراسة هيرز(Harris، etal,٢٠٠٧): بحثت عن العلاقة بين القيادة التوزيعية والتغيير التنظيمي، واعتمدت على الأدبيات عن القيادة الموزعة لتحدد ما إذا كانت نماذج القيادة التوزيعية تؤثر على التطوير والتغيير في المدارس، وقد توصلت الدراسة إلى:

- أن أنماط الممارسة القيادية في المدرسة تؤثر على الأداء التنظيمي، كذلك كشفت النتائج أن آثار القيادة التوزيعية ونتائجها على المخرجات التنظيمية تعتمد على نمط توزيع القيادة، ولابد أن يتوفر فيها شرطان أساسيان: أولاً: على القيادة أن تكون موزعة على أولئك الذين يستطيعون تطوير المعرفة المطلوبة لإنجاز المهام القيادية المتوقعة منهم. ثانياً: على القيادة التوزيعية الفعالة أن تنسق بأسلوب مدبر.
- لا ينتج عن توزيع القيادة تطوير تنظيمي بشكل أوتوماتيكي، بل يتوقف ذلك على نجاح الأسلوب الذي وزعت به القيادة، كيف وزعت؟ ولأية غاية؟.

أما دراسة ستريك (streck,٢٠٠٩): فقد هدفت إلى تعميق فهم الممارسات القيادية التي تعزز تقاسم صنع القرار في المناطق التعليمية، وقد قام الباحث باستخدام المقابلة كأداة للدراسة باستطلاع وجهات نظر (١٨) مشاركاً من مديرين ومعلمين وأولياء الأمور حول مسألة تقاسم صنع القرار، وتوصلت الدراسة إلى:

- أن المشاركين أعطوا أهمية كبيرة للثقة والممارسات الاتصالية في دورها لتشكيل قادتهم والرغبة الكبيرة في الاستقلالية عن الإدارة المركزية في عملية صنع القرار.

- تشير النتائج إلى أن قادة المنطقة التعليمية المشاركين من المستوى القيادي بحاجة إلى إعادة النظر ومراجعة خطة المنطقة التعليمية حول تقاسم صنع القرارات.

كما أن دراسة الشهراني، ندى (١٤٣١هـ) : بحثت في مفهوم القيادة الموزعة وأشكالها وأنماطها وأهمية استخدامها في المدرسة وكيفية الاستفادة منها بالمدارس الثانوية العامة الحكومية للبنات ،وقدمت تصوراً مقترحاً لتطوير الأداء الإداري في المدارس الثانوية، واستخدمت الباحثة في دراستها المنهج الوصفي، وتم توزيع استبانة على عينة من مديرات ووكيلات ومعلمات المرحلة الثانوية، وتوصلت هذه الدراسة إلى عدد من النتائج:

- أن الممارسات القيادية للمعلمات في المدارس الثانوية للبنات في ضوء القيادة الموزعة (متوسطة).
- كانت معوقات القيادة الموزعة موجودة بدرجة (كبيرة) في المدارس الثانوية، وكان أهمها يرجع إلى (زيادة الأعباء / قلة الحوافز / ضعف الثقة).
- اتفق معظم أفراد العينة على أهمية وجود متطلبات القيادة الموزعة في المدرسة (بدرجة كبيرة) ، وكان أهم المتطلبات (الدعم والمساندة للمعلمة فيما تطرح من أفكار ومبادرات تطويرية، التدريب على القيادة، المشاركة في المؤتمرات داخل وخارج المدرسة).

وأما دراسة الشثري، عبد العزيز (٢٠١٠م) : فقد هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع ممارسة القيادة الموزعة لدى مديري المدارس الثانوية (بنين)، والتعرف على معوقات ممارسة القيادة الموزعة ووصف متطلبات ممارسة القيادة الموزعة وتحليلها.

وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي، واعتمد الاستبانة أداة لجمع المعلومات، وطبقت على عينة عشوائية من مديري المدارس الثانوية الحكومية وجميع مشرفي الإدارة المدرسية في مدينة الرياض للمراحل التعليمية الثلاث، وتتلخص نتائج الدراسة فيما يلي:

- ضرورة تدريب مديري المدارس على استخدام مدخل القيادة الموزعة.
- تدريب المعلمين على المهارات القيادية المختلفة.
- نشر الثقافة التي تؤيد تطبيق مدخل القيادة الموزعة بين المعلمين والمديرين بالمدارس.
- تعديل اللوائح والقوانين التي تحكم العمل المدرسي بحيث تضمن للمعلمين ممارسة بعض المشروعات والأفكار الجديدة بالمدرسة.

وأجرى كل من الزكي وحماد (٢٠١١م): دراسة هدفت إلى إلقاء الضوء على واقع الممارسات القيادية في المدارس المصرية، ومن ثم توضيح مفهوم القيادة الموزعة، والمبادئ التي تقوم عليها، ومبررات الأخذ بها، وكذلك دور المعلم في القيادة الموزعة، وأهم التحديات التي يمكن أن تعترض تطبيقها، كما تستهدف الدراسة تحديد متطلبات تطبيق القيادة الموزعة كنمط للقيادة المدرسية.

ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، بتحليل الأبحاث النظرية والدراسات الميدانية التي أجريت حول القيادة الموزعة، بالإضافة إلى رصد واقع الممارسات القيادية كما تصفها الأدبيات التربوية والدراسات السابقة.

وكشفت نتائج الدراسة أهمية بناء ثقافة مدرسية تتسم بالثقة والاحترام المتبادل بين الطاقم الإداري والمعلمين من جهة، وبين المعلمين أنفسهم من جهة أخرى، وأكدت أيضاً على أهمية الدعم الخارجي للمدرسة؛ الذي يتمثل في الدور الحيوي الذي تقوم به السلطات الإدارية العليا لتيسير حدوث التحول في هياكل السلطة؛ لتصبح أقل مركزية، وأكثر دعماً للممارسات القيادية داخل المدرسة.

كما أجرى (Williams,٢٠١١) : دراسة هدفت إلى التعرف على قدرة مشاركة جميع المعلمين في اتخاذ القرارات، والأسس النظرية لمفهوم القيادة الموزعة، وتفترض الدراسة استخدام التعاون كوسيلة للإسهام في توزيع القيادة، واستخدم الباحث الأسلوب النظري للتعرف على مفهوم القيادة الموزعة ومدى تطبيقها أو عدم تطبيقها

في مدارس جنوب أفريقيا، وقام الباحث بتحليل عدة مفاهيم للقيادة الموزعة، ومن النتائج التي توصل إليها الباحث:

- أن القيادة الموزعة شكل من أشكال القيادة التي ينبغي أن تؤخذ بعين الاعتبار بجدية كوسيلة من وسائل التصدي لأزمة القيادة في جنوب أفريقيا، وتوصلت الدراسة أيضاً إلى العوامل التي تُعيق استخدام القيادة الموزعة في مدارس جنوب أفريقيا.
- يمكن تعزيز الجودة لدرجة عالية من التعاون إذا كان هناك مناخ عام من الانفتاح والثقة بين المعلمين والمديرين، وأن التعاون الفعال يتطلب اتصالات متكررة ومفتوحة ما يكفي من الوقت والموارد الأخرى.

وحددت دراسة المطيري(٢٠١٤م) واقع ممارسة رؤساء الأقسام العلمية ووكلائهم للمهارات القيادية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة المجمعة واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي ،والاستبانة أداة لجمع المعلومات، وخرجت الدراسة بعدد من النتائج أهمها: أن درجة ممارسة رؤساء الأقسام العلمية ووكلائهم للمهارات الفنية والإدارية جاءت بدرجة عالية كما أوصت الدراسة بوضع معايير واضحة لتقييم أداء الأقسام العلمية للتعرف على أوجه القصور ومعالجتها بمشاركة أعضاء هيئة التدريس لتحقيق أهداف القسم.

التعقيب على الدراسات السابقة:

يلاحظ من خلال استعراض الدراسات السابقة أن بعض تلك الدراسات سعت إلى معرفة العلاقة بين القيادة الموزعة ومتغيرات أخرى، مثل التطوير والتغيير كما في دراسة (Harris.eta.٢٠٠٧)، بحيث جاءت دراسة (الشهراني ، ١٤٣١هـ ودراسة الشثري ،٢٠١٠م والزكي وحماد ، ٢٠١١م) لتعرف مفهوم القيادة الموزعة وواقع تطبيقها وتحديد متطلبات تطبيقها، في حين أن دراسة (Wallaem,٢٠١٠ ودراسة Streck,٢٠٠٩) اكتفت بالتعرف على أثر القيادة الموزعة على صنع القرار وأثرها. كما أن دراسة قناديلي (١٤١٥هـ) وآل زاهر(٢٠٠٥م) ودراسة العودة (١٤٢٨هـ) ودراسة المطيري(٢٠١٤م) تناولت مهارات

وممارسات العمل الإداري لرؤساء الأقسام العلمية في حين أن الدراسة الحالية تميزت عن الدراسات السابقة في تناولها لواقع القيادة الموزعة لرؤساء الأقسام العلمية.

واتفقت معظم الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في استخدام المنهج الوصفي والاستبانة كأداة للدراسة في حين أن دراسة آل زاهر(٢٠٠٥) استخدمت المنهج الوثائقي، وقد استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في بناء الإطار النظري، وفي بناء أداة الدراسة، وفي تفسير النتائج.

رابعاً: الإجراءات المنهجية للدراسة:

- **منهجية الدراسة:**

اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي المسحي، وذلك من خلال توزيع الاستبانة على جميع أفراد مجتمع الدراسة؛ بهدف وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها أو درجة وجودها (العساف،١٤٢٧هـ،ص١٤٢)؛ بغرض التعرف على واقع ممارسة رؤساء الأقسام التربوية للقيادة الموزعة بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

- **مجتمع الدراسة وعينتها:**

تكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء الهيئة التدريسية بالأقسام التربوية بكلية العلوم الاجتماعية والبالغ عددهم (١١٣) عضواً، ونظراً لصغر حجم عينة الدراسة؛ فقد تم إجراء حصر شامل لجميع أفراد مجتمع الدراسة.

مجتمع الدراسة:

جدول رقم (٢)

مجتمع الدراسة	العضوات	الأعضاء
الإدارة والتخطيط التربوي	٧	٢٤
أصول التربية	٥	١٨
التربية الخاصة	٣	٦
مناهج وطرق التدريس	١٦	٣٤

أخذت الباحثة من واقع البيانات التي حصلت عليها من:

المصدر: شؤون الأعضاء بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية:

جدول رقم (٣) توزيع أفراد مجتمع الدراسة تبعاً للقسم، الجنس، الدرجة العلمية، سنوات الخبرة العملية

المتغير	الفئة	التكرار	النسبة المئوية
القسم	قسم أصول التربية	١٧	٣٠,٩
	قسم التربية الخاصة	٨	١٤,٥
	قسم الإدارة والتخطيط التربوي	١٤	٢٥,٥
	قسم المناهج وطرق التدريس	١٦	٢٩,١
	المجموع	٥٥	١٠٠%
	ذكر	٤٥	٨١,٨
	أنثى	١٠	١٨,٢
	المجموع	٥٥	١٠٠%
	أستاذ مساعد	٣٦	٦٥,٥
	أستاذ مشارك	١٥	٢٧,٣
	أستاذ	٤	٧,٣
	المجموع	٥٥	١٠٠%
	أقل من ٥سنوات	١٢	٢١,٨
	من ٥سنوات وأقل من ١٠سنوات	٢٠	٣٦,٤
	عشر سنوات فأكثر	٢٣	٤١,٨
	المجموع	٥٥	١٠٠%

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

١- أن (١٧) من أفراد مجتمع الدراسة يمثلون ما نسبته ٣٠,٩% من إجمالي أفراد مجتمع الدراسة بقسم أصول التربية، وهم الفئة الأكثر من أفراد مجتمع الدراسة ، في حين (١٦) منهم يمثلون ما نسبته ٢٩,١% من إجمالي أفراد مجتمع الدراسة بقسم المناهج وطرق التدريس، مقابل (١٤) منهم يمثلون ما نسبته ٢٥,٥% من إجمالي أفراد مجتمع الدراسة بقسم الإدارة والتخطيط التربوي، كما أن (٨) منهم يمثلون ما نسبته ١٤,٥% من إجمالي أفراد مجتمع الدراسة بقسم التربية الخاصة.

٢- أن (٤٥) من أفراد مجتمع الدراسة يمثلون ما نسبته ٨١,٨% من إجمالي أفراد مجتمع الدراسة ذكور، وهم الفئة الأكثر من أفراد مجتمع الدراسة ، في حين (١٠) منهم يمثلون ما نسبته ١٨,٢% من إجمالي أفراد مجتمع الدراسة إناث.

٣- أن (٣٦) من أفراد مجتمع الدراسة يمثلون ما نسبته ٦٥٫٦% من إجمالي أفراد مجتمع الدراسة درجتهم العلمية أستاذ مساعد، وهم الفئة الأكثر من أفراد مجتمع الدراسة، في حين (١٥) منهم يمثلون ما نسبته ٢٧٫٣% من إجمالي أفراد مجتمع الدراسة درجتهم العلمية أستاذ مشارك، مقابل (٤) منهم يمثلون ما نسبته ٧٫٣% من إجمالي أفراد مجتمع الدراسة درجتهم العلمية أستاذ.

٤- أن (٢٣) من أفراد مجتمع الدراسة يمثلون ما نسبته ٤١٫٨% من إجمالي أفراد مجتمع الدراسة سنوات خبرتهم العلمية عشر سنوات فأكثر، وهم الفئة الأكثر من أفراد مجتمع الدراسة، في حين (٢٠) منهم يمثلون ما نسبته ٣٦٫٤% من إجمالي أفراد مجتمع الدراسة سنوات خبرتهم العلمية من ٥سنوات وأقل من ١٠سنوات، مقابل (١٢) منهم يمثلون ما نسبته ٢١٫٨% من إجمالي أفراد مجتمع الدراسة سنوات خبرتهم العلمية أقل من ٥سنوات.

- **صدق أداة الدراسة:**

- **الصدق الظاهري للأداة :**

تم عرض الاستبانة في صورتها المبدئية على مجموعة من المحكمين من أصحاب الاختصاص والخبرة من أساتذة الجامعات السعودية والعربية، وبلغ عددهم (١٢) محكماً، استجاب منهم (٩) محكمين، وذلك حول مناسبة العبارة للمجال، ووضوح صياغة العبارة، ومدى مناسبة مجالات الاستبانة وعباراتها لأفراد مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس، وأي تعديل أو حذف أو إضافة يرون مناسبتها، وقد تم الأخذ بنسبة ٧٠% من آراء المحكمين معياراً للحكم على صلاحية العبارة، وتم إجراء التعديلات التي أشاروا إليها حذفاً أو إضافة وتعديلاً أو إعادة صياغة.

- **الاتساق الداخلي للأداة :**

بعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة تم تطبيقها ميدانياً، وعلى بيانات أفراد مجتمع الدراسة تم حساب معامل الارتباط بيرسون لمعرفة الصدق الداخلي

للاستبانة، حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة كما توضح ذلك الجداول التالية:

جدول رقم (٤)

معاملات ارتباط بيرسون لعبارات المحور الأول بالدرجة الكلية للمحور

رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور
١	٠,٦٧١**	١٠	٠,٨١٤**
٢	٠,٧٨٠**	١١	٠,٨٢٠**
٣	٠,٧٢١**	١٢	٠,٨٧١**
٤	٠,٦١٣**	١٣	٠,٨٠٧**
٥	٠,٧٨٦**	١٤	٠,٨٢٠**
٦	٠,٨٣٥**	١٥	٠,٩٣١**
٧	٠,٨٩٣**	١٦	٠,٨٩٥**
٨	٠,٨٥٥**	١٧	٠,٨٦٩**
٩	٠,٨٣٠**	–	–

يلاحظ ** دال عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل

جدول رقم (٥)

معاملات ارتباط بيرسون لعبارات المحور الثاني بالدرجة الكلية للمحور

رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور
١	٠,٣٣٨**	١١	٠,٦٢٤**
٢	٠,٥٤٣**	١٢	٠,٨٤٩**
٣	٠,٦٦٧**	١٣	٠,٧٤٣**
٤	٠,٨٢٩**	١٤	٠,٨٤٥**
٥	٠,٧٥٠**	١٥	٠,٨٧٦**
٦	٠,٨١٢**	١٦	٠,٨٠٨**
٧	٠,٦٨٩**	١٧	٠,٨٤٩**
٨	٠,٧٤٢**	١٨	٠,٧٧٤**
٩	٠,٩٠٦**	١٩	٠,٨٠٧**
١٠	٠,٨٧٢**	–	–

يلاحظ ** دال عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل

جدول رقم (٦)

معاملات ارتباط بيرسون لعبارات المحور الثالث بالدرجة الكلية للمحور

رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور
١	**٠,٥٦٨	١١	**٠,٥٨٥
٢	**٠,٥١٢	١٢	**٠,٥٧٨
٣	**٠,٤٢٨	١٣	**٠,٤٣٧
٤	**٠,٤٠٠	١٤	**٠,٧٣٧
٥	**٠,٥٨٨	١٥	**٠,٧٦١
٦	**٠,٤٢٧	١٦	**٠,٦٩٧
٧	**٠,٥٧١	١٧	**٠,٥٥٩
٨	**٠,٤٧٧	١٨	**٠,٦٩١
٩	**٠,٦٥١	١٩	**٠,٦٧١
١٠	**٠,٧٨٧	٢٠	**٠,٥٦٣

يلاحظ ** دال عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل

يتضح من الجداول (٤ – ٦) أن قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع محورها موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠١) فأقل؛ مما يدل على صدق اتساقها مع محاورها.

ثبات أداة الدراسة:

لقياس مدى ثبات أداة الدراسة (الاستبانة) تم استخدام (معادلة ألفا كرونباخ) ((Cronbach's Alpha (α)) للتأكد من ثبات أداة الدراسة، والجدول رقم (٧) يوضح معاملات ثبات أداة الدراسة.

جدول رقم (٧)

معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة

محاور الاستبانة	عدد العبارات	ثبات المحور
واقع ممارسة رؤساء الأقسام التربوية للقيادة الموزعة	١٧	٠,٩٦٧٤
معوقات ممارسة رؤساء الأقسام التربوية للقيادة الموزعة	١٩	٠,٩٥٨٦
متطلبات تحسين ممارسة رؤساء الأقسام التربوية للقيادة الموزعة	٢٠	٠,٨٧٥٤
الثبات العام	٥٦	٠,٨٦٨٨

يتضح من الجدول رقم (٧) أن معامل الثبات العام لمحاور الدراسة عال، حيث بلغ (٠,٨٧)، وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات، ويمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة.

- **أساليب المعالجة الإحصائية :**

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي تم تجميعها؛ فقد تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام الحزم الإحصائية (SPSS).

ولتحديد طول خلايا المقياس الخماسي المستخدم في محاور الدراسة؛ تم حساب المدى(٥-١=٤)، ثم تقسيمه على عدد خلايا المقياس للحصول على طول الخلية الصحيح أي(٤/٥= ٠,٨٠)، بعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (أو بداية المقياس وهي الواحد الصحيح)؛ وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، فيصبح طول الخلايا كما يأتي:

- من ١ إلى ١,٨٠ يمثل (منعدمة-منخفضة جداً-لا أوافق بشدة) نحو كل عبارة باختلاف المحور المراد قياسه.
- من ١,٨١ إلى ٢,٦٠ يمثل (ضعيفة-منخفضة-لا أوافق) نحو كل عبارة باختلاف المحور المراد قياسه.
- من ٢,٦١ إلى ٣,٤٠ يمثل (متوسطة-غير متأكد) نحو كل عبارة باختلاف المحور المراد قياسه.
- من ٣,٤١ إلى ٤,٢٠ يمثل (كبيرة-عالية-أوافق) نحو كل عبارة باختلاف المحور المراد قياسه.
- من ٤,٢١ إلى ٥,٠٠ يمثل (كبيرة جداً-عالية جداً-أوافق بشدة) نحو كل عبارة باختلاف المحور المراد قياسه.

وبعد ذلك تم حساب المقاييس الإحصائية التالية:

١. التكرارات والنسب المئوية؛ للتعرف على الخصائص الشخصية والوظيفية لأفراد مجتمع الدراسة، وتحديد استجابات أفرادها تجاه عبارات المحاور الرئيسة التي تتضمنها أداة الدراسة.

٢. المتوسط الحسابي الموزون (المرجح) "Weighted Mean"؛ وذلك لمعرفة مدى ارتفاع استجابات أفراد مجتمع الدراسة أو انخفاضها على كل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة الأساسية، مع العلم بأنه يفيد في ترتيب العبارات حسب أعلى متوسط حسابي موزون.

٣. المتوسط الحسابي "Mean"؛ وذلك لمعرفة مدى ارتفاع استجابات أفراد مجتمع الدراسة أو انخفاضها عن المحاور الرئيسة (متوسط متوسطات العبارات)، مع العلم بأنه يفيد في ترتيب المحاور حسب أعلى متوسط حسابي.

٤. تم استخدام الانحراف المعياري "Standard Deviation"؛ للتعرف على مدى انحراف استجابات أفراد الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة، ولكل محور من المحاور الرئيسة عن متوسطها الحسابي. ويلاحظ أن الانحراف المعياري يوضح التشتت في استجابات أفراد مجتمع الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة، إلى جانب المحاور الرئيسة، فكلما اقتربت قيمته من الصفر تركزت الاستجابات، وانخفض تشتتها بين المقياس.

٥. تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent Sample T-test)؛ للتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات أفراد مجتمع الدراسة نحو محاور الدراسة باختلاف متغيراتهم التي تنقسم إلى فئتين.

٦. تم استخدام (تحليل التباين الأحادي)؛ للتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات أفراد مجتمع الدراسة نحو محاور الدراسة باختلاف متغيراتهم الشخصية والوظيفية التي تنقسم إلى أكثر من فئتين .

٧. تم استخدام اختبار شيفيه؛ للتحقق من صالح الفروق التي بينها اختبار تحليل التباين الأحادي.

تحليل نتائج الدراسة وتفسيرها :

السؤال الاول : " ما واقع ممارسة رؤساء الأقسام التربوية للقيادة الموزعة بكلية العلوم الاجتماعية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس " ؟

للتعرف على واقع ممارسة رؤساء الأقسام التربوية بكلية العلوم الاجتماعية للقيادة الموزعة؛ تم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات أفراد مجتمع الدراسة على عبارات محور واقع ممارسة رئيس القسم العلمي للقيادة الموزعة، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (٨)

استجابات أفراد مجتمع الدراسة على عبارات محور واقع ممارسة رؤساء الأقسام التربوية للقيادة الموزعة مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الممارسة

م	العبارة	التكرار	درجة الممارسة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة %	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	منعدمة			
٣	يشجع رئيس القسم عضو هيئة التدريس على طرح أفكار جديدة والنقاش الحر	ك	٣٣	١٧	٥	–	–	٤،٥١	٠،٦٦٣	١
		%	٦٠،٠	٣٠،٩	٩،١	–	–			
١١	يطلب رئيس القسم من أعضاء هيئة التدريس تقديم مقترحات لحل	ك	٣٣	١٥	٤	٣	–	٤،٤٢	٠،٨٥٤	٢
		%	٦٠،٠	٢٧،٣	٧،٣	٥،٥	–			

م	العبارة	التكرار	درجة الممارسة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة %	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	منعدمة			
	المشكلات المطروحة									
٧	يبث رئيس القسم الشعور بالثقة في نفوس أعضاء هيئة التدريس وفقاً لما يمتلكونه من قدرات	ك	٣٤	١٢	٦	٢	١	٤،٣٨	٠،٩٥٢	٣
		%	٦١،٨	٢١،٨	١٠،٩	٣،٦	١،٨			
٨	يشجع رئيس القسم أعضاء هيئة التدريس للعمل ضمن فرق عمل	ك	٢٨	٢٠	٧	–	–	٤،٣٨	٠،٧٠٧	٤
		%	٥٠،٩	٣٦،٤	١٢،٧	–	–			
١٢	يتعامل رئيس القسم مع أعضاء هيئة التدريس على اعتبار أنهم شركاء في قيادة العمل	ك	٢٩	١٧	٦	٣	–	٤،٣١	٠،٨٧٩	٥
		%	٥٢،٧	٣٠،٩	١٠،٩	٥،٥	–			
٥	يدعم رئيس القسم كل أعضاء هيئة التدريس لأداء أدوارهم القيادية بالقسم	ك	٣٠	١٢	١٣	–	–	٤،٣١	٠،٨٣٦	٦
		%	٥٤،٥	٢١،٨	٢٣،٦	–	–			
٦	يمنح رئيس القسم أدواراً قيادية لأعضاء هيئة التدريس في الجوانب التطويرية	ك	٢٥	٢٠	٩	١	–	٤،٢٥	٠،٧٩٩	٧
		%	٤٥،٥	٣٦،٤	١٦،٤	١،٨	–			

م	العبارة	التكرار	درجة الممارسة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة %	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	منعدمة			
١	يمكّن رئيس القسم عضو هيئة التدريس من المشاركة في اتخاذ القرار	ك	٢٥	١٩	٩	٢	–	٤,٢٢	٠,٨٥٤	٨
		%	٤٥,٥	٣٤,٥	١٦,٤	٣,٦	–			
١٦	يوزع رئيس القسم بعض المهام الإدارية والفنية على أعضاء هيئة التدريس وفقاً لاختصاصاتهم	ك	٢٦	١٥	١٣	–	١	٤,١٨	٠,٩٢٥	٩
		%	٤٧,٣	٢٧,٣	٢٣,٦	–	١,٨			
١٥	يتخذ رئيس القسم مقترحات أعضاء هيئة التدريس المتعلقة بالنواحي التعليمية	ك	٢٥	١٨	٨	٣	١	٤,١٥	٠,٩٨٩	١٠
		%	٤٥,٥	٣٢,٧	١٤,٥	٥,٥	١,٨			
٤	يطلب رئيس القسم من أعضاء هيئة التدريس وضع خطط مستقبلية لتحسين أداء القسم	ك	٢١	٢٢	١٠	٢	–	٤,١٣	٠,٨٤٠	١١
		%	٣٨,٢	٤٠,٠	١٨,٢	٣,٦	–			
١٧	يحفز رئيس القسم أعضاء هيئة التدريس على المبادرة بالمشاركة في المهام التي تتسم بالتعقيد	ك	٢٣	٢٠	٩	٢	١	٤,١٣	٠,٩٤٤	١٢
		%	٤١,٨	٣٦,٤	١٦,٤	٣,٦	١,٨			

م	العبارة	التكرار / النسبة %	درجة الممارسة: كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	منعدمة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
٩	يعمل رئيس القسم على إيجاد قنوات اتصال مقامة بين أعضاء هيئة التدريس لتبادل المعلومات والخبرات	ك	٢٤	١٦	١١	٤	–	٤،٠٩	٠،٩٦٧	١٣
		%	٤٣،٦	٢٩،١	٢٠،٠	٧،٣	–			
٢	يسمح رئيس القسم لعضو هيئة التدريس المشاركة في تنظيم العمل داخل القسم	ك	١٧	٢٣	١٣	١	١	٣،٩٨	٠،٨٩٢	١٤
		%	٣٠،٩	٤١،٨	٢٣،٦	١،٨	١،٨			
١٤	يطلب رئيس القسم من أعضاء هيئة التدريس وضع خطط مستقبلية لتحسين أداء القسم	ك	١٨	٢٤	٧	٥	١	٣،٩٦	٠،٩٩٩	١٥
		%	٣٢،٧	٤٣،٦	١٢،٧	٩،١	١،٨			
١٠	يشرك رئيس القسم أعضاء هيئة التدريس في تحديد احتياجات القسم	ك	٢٠	١٩	١٠	٥	١	٣،٩٥	١،٠٤٤	١٦
		%	٣٦،٤	٣٤،٥	١٨،٢	٩،١	١،٨			
١٣	يفوض رئيس القسم بعض سلطاته الإدارية لأعضاء هيئة التدريس	ك	١٤	٢٠	١٦	٥	–	٣،٧٨	٠،٩٣٧	١٧
		%	٢٥،٥	٣٦،٤	٢٩،١	٩،١	–			
المتوسط العام								٤،١٨	٠،٧٢٤	

من خلال النتائج الموضحة أعلاه يتضح:

١- أن أفراد مجتمع الدراسة موافقون على ممارسة رؤساء الأقسام التربوية بكلية العلوم الاجتماعية للقيادة الموزعة بدرجة كبيرة بمتوسط حسابي (٤,١٨ من ٥)، وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس؛ التي تشير إلى خيار الممارسة بدرجة "كبيرة" بالنسبة لأداة الدراسة، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى طبيعة العمل في رئاسة القسم العلمي؛ الذي يتطلب ممارسات قيادية توزع العمل على لجان، كل لجنة تصدر القرارات وفقاً لطبيعة مهمة عمل اللجنة، واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة هاريس(harris,٢٠٠٢)؛ التي أظهرت أن الممارسات القيادية في الإدارة هي طبيعة موزعة.

٢- أن هناك تفاوتاً في موافقة أفراد مجتمع الدراسة على واقع ممارسة رؤساء الأقسام التربوية للقيادة الموزعة بكلية العلوم الاجتماعية؛ حيث تراوحت متوسطات موافقتهم ما بين (٣,٧٨ إلى ٤,٥١)، وهي متوسطات تقع في الفئتين الرابعة والخامسة من فئات المقياس الخماسي؛ اللتين تشيران إلى (كبيرة / كبيرة جداً)؛ حيث يتضح من النتائج أن أفراد مجتمع الدراسة موافقون بدرجة (كبيرة جداً) على (ثمانية) من ممارسات رؤساء الأقسام التربوية للقيادة الموزعة، تتمثل في العبارات رقم (٣ ،١١ ، ٧ ، ٨ ، ١٢، ١،٦،٥) حيث:

- جاءت العبارة رقم (٣) "يشجع رئيس القسم عضو هيئة التدريس على طرح أفكار جديدة والنقاش الحر" بالمرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد مجتمع الدراسة على ممارستها بدرجة (كبيرة جداً) بمتوسط حسابي (٤,٥١ من٥)، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن رئيس القسم أثناء المجالس العلمية يطلب من أعضاء هيئة التدريس طرح الأفكار الجديدة، وكذلك يطلب منهم آراءهم حول أي موضوع يتم طرحه للنقاش، ويشجعهم على ذلك، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة أروسميث (Arowsmith,٢٠٠٧) أن المديرين يستخدمون عبارات تشجيعية تساعد على تعزيز القيادة الموزعة.

- وجـاءت العبـارة رقـم (١)" يُمكّـن رئـيس القـسم عـضو هيئـة التـدريس مـن المشاركة فـي اتخاذ القـرار بالمرتبـة الثامنـة والأخيـرة مـن حيـث موافقـة أفـراد مجتمـع الدراسـة علـى ممارسـتها بدرجـة (كبيـرة جـداً) بمتوسـط حسـابي(٤,٢٢) ، وتعـزو الباحثـة هذه النتيجـة إلى أن طبيعة العمل الأكاديمي لعضو هيئـة التدريس يتطلب منه المشاركة في اتخاذ القرار في مجلس القسم، وكذلك عندما يكون عضواً في أحد اللجان بالقسم.

٣. أن أفراد مجتمع الدراسة موافقون بدرجة (كبيرة) على (تسعة) من ممارسات رئـيس القـسم العلمـي للقيـادة الموزعـة تتمثـل فـي العبـارات رقـم (١٦، ١٥، ٤ ، ١٧، ٩، ١٣،١٠،١٤،٢) حيث:

- جـاءت العبارة رقـم (١٦) " يـوزع رئـيس القـسم بعـض المهـام الإداريـة والفنيـة على أعضاء هيئة التدريس وفقاً لاختصاصاتهم " بالمرتبـة الأولى من حيث موافقـة أفـراد مجتمع الدراسـة علـى ممارسـتها بدرجـة (كبيرة) بمتوسـط حسـابي (٤,١٨ من٥)، وتعـزو الباحثة هذه النتيجـة إلى وجـود عـدة مسـارات وتخصصات دقيقـة لأعضاء هيئة التدريس داخل القسم الواحد؛ لذلك فإن رئيس القسم يسعى إلى توزيع المهام وفقاً للاختصاص.
- وجاءت العبارة رقم (١٣)" يفوض رئيس القسم بعض سلطاته الإدارية لأعضاء هيئة التدريس" بالمرتبة التاسعة والأخيرة من حيث موافقـة أفـراد مجتمع الدراسـة على ممارستها بدرجة (كبيرة) وبمتوسط حسابي (٣,٧٨)، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن أعـضاء هيئـة التـدريس يـرون أن رئـيس القـسم لا يمكنـه أن يفـوض كامـل الـسلطات الإدارية لأعضاء هيئة التدريس؛ لذلك يرون أن السلطات الإدارية التي يفوضها لهم رئيس القسم تعد قليلة.

السؤال الثاني : " ما المعوقات التي تواجه رؤساء الأقسام التربوية بكلية العلوم الاجتماعية في ممارسة القيادة الموزعة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس" ؟

للتعرف على المعوقات التي تواجـه رؤسـاء الأقسام التربويـة في ممارسـة القيادة الموزعة تم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات

المعيارية، والرتب لاستجابات أفراد مجتمع الدراسة على عبارات المحور، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (٩)

استجابات أفراد مجتمع الدراسة على عبارات محور المعوقات التي تواجه رؤساء الأقسام التربوية في ممارسة القيادة الموزعة مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الوجود

م	العبارة	التكرار	درجة الوجود					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة %	عالية جداً	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً			
١	زيادة الأعباء التدريسية لأعضاء هيئة التدريس	ك	١٢	٢٤	١٤	٥	–	٣,٧٨	٠,٨٩٦	١
		%	٢١,٨	٤٣,٦	٢٥,٥	٩,١	–			
١١	قلة توفير الحوافز المادية أو المعنوية لأعضاء هيئة التدريس الذين يمارسون أدواراً قيادية في القسم العلمي	ك	١٤	١٤	١٣	٨	٦	٣,٤٠	١,٣١٤	٢
		%	٢٥,٥	٢٥,٥	٢٣,٦	١٤,٥	١٠,٩			
٣	إحجام أعضاء هيئة التدريس عن أداء أدوار قيادية على مستوى (القسم أو الكلية)؛ خوفاً من تحمل المسؤولية	ك	١٢	١٤	١١	١٠	٨	٣,٢٢	١,٣٧٠	٣
		%	٢١,٨	٢٥,٥	٢٠,٠	١٨,٢	١٤,٥			
٥	الثقافة التنظيمية السائدة في القسم العلمي تميل إلى المركزية	ك	٦	٢٠	١٤	٧	٨	٣,١٦	١,٢٢٩	٤
		%	١٠,٩	٣٦,٤	٢٥,٥	١٢,٧	١٤,٥			
١٣	ضعف تدريب أعضاء هيئة التدريس على الأدوار القيادية	ك	٥	١٤	١١	١٦	٩	٢,٨٢	١,٢٤٩	٥
		%	٩,١	٢٥,٥	٢٠,٠	٢٩,١	١٦,٤			
٨	عزوف بعض أعضاء هيئة التدريس عن طرح أفكار ومبادرات قيادية جديدة؛ خوفا من المساءلة الإدارية	ك	٥	١٦	١٠	١٠	١٤	٢,٧٨	١,٣٥٧	٦
		%	٩,١	٢٩,١	١٨,٢	١٨,٢	٢٥,٥			

م	العبارة	التكرار / النسبة %	درجة الوجود: عالية جداً	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
١٨	الضغوط التي يتعرض لها رئيس القسم من قبل إدارة الكلية تؤدي إلى تتبعهم أساليب غير ديمقراطية في قيادة القسم العلمي	ك	٨	٨	١١	١٩	٩	٢,٧٦	١,٣٠٥	٧
		%	١٤,٥	١٤,٥	٢٠,٠	٣٤,٥	١٦,٤			
١٠	ضعف الصلاحيات التي يمنحها رئيس القسم العلمي لأعضاء هيئة التدريس	ك	٣	١٦	٦	٢٢	٨	٢,٧١	١,١٩٧	٨
		%	٥,٥	٢٩,١	١٠,٩	٤٠,٠	١٤,٥			
١٦	عدم الرغبة في الخروج عن المألوف والخوف من التغيير	ك	٧	٩	١٢	١٤	١٣	٢,٦٩	١,٣٤٥	٩
		%	١٢,٧	١٦,٤	٢١,٨	٢٥,٥	٢٣,٦			
٩	شعور أعضاء هيئة التدريس بأنه ليس لهم دور في صنع القرارات داخل القسم	ك	٥	١٣	١٠	١٤	١٣	٢,٦٩	١,٣١٨	١٠
		%	٩,١	٢٣,٦	١٨,٢	٢٥,٥	٢٣,٦			
٦	تخوف أعضاء هيئة التدريس من ممارسة أدوار قيادية؛ لأنها تعطى لهم بطريقة شفهية وغير معترف بها رسمياً	ك	٢	١٢	١٥	١٨	٨	٢,٦٧	١,٠٩٠	١١
		%	٣,٦	٢١,٨	٢٧,٣	٣٢,٧	١٤,٥			
١٥	الاعتقاد بضرورة أن يكون حل المشكلات والصراعات يجب أن تقوم به الإدارة بالقسم فقط	ك	٦	٩	٩	٢١	١٠	٢,٦٤	١,٢٦٧	١٢
		%	١٠,٩	١٦,٤	١٦,٤	٣٨,٢	١٨,٢			
٧	ضعف المهارات القيادية لدى بعض أعضاء هيئة التدريس	ك	٣	٧	٢١	١٤	١٠	٢,٦٢	١,٠٩٧	١٣
		%	٥,٥	١٢,٧	٣٨,٢	٢٥,٥	١٨,٢			
١٢	الاعتقاد بأن إعطاء أعضاء هيئة التدريس لأدوار قيادية قد تسبب فوضى في القسم	ك	٦	٧	١٢	١٩	١١	٢,٦٠	١,٢٥٦	١٤
		%	١٠,٩	١٢,٧	٢١,٨	٣٤,٥	٢٠,٠			

م	العبارة	التكرار النسبة %	درجة الوجود					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
			عالية جداً	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً			
١٩	الخوف من العواقب المحتملة لمشاركة أعضاء هيئة التدريس في صناعة القرار لحدوث الصراعات بين المشاركين	ك	٤	٨	١٤	١٩	١٠	٢,٥٨	١,١٦٦	١٥
		%	٧,٣	١٤,٥	٢٥,٥	٣٤,٥	١٨,٢			
٢	قلة ثقة رئيس القسم العلمي في إمكانية ممارسة أعضاء هيئة التدريس للأدوار القيادية	ك	٥	٨	١٢	١٩	١١	٢,٥٨	١,٢٢٨	١٦
		%	٩,١	١٤,٥	٢١,٨	٣٤,٥	٢٠,٠			
١٧	الاتجاهات السلبية لرؤساء الأقسام العلمية نحو التفويض	ك	٦	٧	١٠	١٩	١٣	٢,٥٣	١,٢٨٩	١٧
		%	١٠,٩	١٢,٧	١٨,٢	٣٤,٥	٢٣,٦			
٤	ضعف استجابة رئيس القسم العلمي لما يبديه أعضاء هيئة التدريس من مقترحات وأفكار تخص القسم والكلية	ك	٣	٨	١٢	١٧	١٥	٢,٤٠	١,١٩٦	١٨
		%	٥,٥	١٤,٥	٢١,٨	٣٠,٩	٢٧,٣			
١٤	ضعف عملية الاتصال بين القسم وأعضاء هيئة التدريس	ك	٣	١١	٦	١٦	١٩	٢,٣٣	١,٢٩٢	١٩
		%	٥,٥	٢٠,٠	١٠,٩	٢٩,١	٣٤,٥			
	المتوسط العام							٢,٧٩	٠,٩٣٨	

من خلال النتائج الموضحة أعلاه يتضح:

١- أن أفراد مجتمع الدراسة موافقون على وجود معوقات تعيق ممارسة رؤساء الأقسام التربوية للقيادة الموزعة بدرجة متوسطة بمتوسط (٢,٧٩ من ٥)، وهو متوسط يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس؛ التي تشير إلى خيار توجد بدرجة "متوسطة" بالنسبة لأداة الدراسة، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن معوقات القيادة الموزعة موجودة ولكن بنسب قليلة ومتفاوتة؛ وذلك لحرص رؤساء الأقسام على تطبيق القيادة

الموزعـة فـي العمـل بالقسـم العلمـي رغـم مـا يفرضـه العمـل الإداري فـي داخـل القسـم، وتتفـق هـذه النتيجـة مـع مـا توصلت إليـه دراسـة الشـهري (١٤٣١هـ) وهـو وجـود معوقـات للقيادة الموزعة بدرجة كبيرة (زيادة الأعباء، قلة الحوافز، ضعف الثقة).

٢– أظهرت النتائج أن هناك تفاوتاً في موافقة أفراد مجتمع الدراسة على المعوقات التـي تواجـه رؤسـاء الأقسـام التربويـة فـي ممارسـة القيـادة الموزعـة؛ حيـث تراوحـت متوسطات موافقتهم على معوقات ممارسـة رؤسـاء الأقسـام التربوية للقيادة الموزعـة مـا بـين (٢,٣٣ إلـى ٣,٧٨)، وهـي متوسـطات تقـع فـي الفئتين الثانيـة والرابعـة مـن فئـات المقياس الخماسي؛ اللتين تشيران إلى درجة (منخفضة / كبيرة)، وهي على النحو التالي:

- أن أفـراد مجتمـع الدراسـة موافقـون بدرجـة (كبيـرة) علـى وجـود معـوق (واحـد) يعيـق ممارسـة رؤسـاء الأقسـام التربويـة للقيـادة الموزعـة (بدرجـة كبيـرة)، يتمثـل فـي العبـارة رقـم (١) " زيـادة الأعبـاء التدريـسية لأعـضاء هيئـة التـدريس " بمتوسـط حـسابي (٣,٧٨ من٥)، وقد تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أنه في ظل زيادة العبء التدريس وعدم احتساب الأعباء الإضافية باعتبارها ساعات إضافية فإن معظم أعضاء هيئة التدريس يرفضون تولي الأعمال القيادية في داخل القسم، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة الشهراني (١٤٣١ه) في أن كثرة الأعباء تعد من أكبر المعوقات للممارسة القيادة الموزعة.

٣– أن أفراد مجتمع الدراسـة موافقـون بدرجـة (متوسـطة) علـى وجـود (اثني عشر) معوقاً يعيق ممارسة رئيس القسم العلمي للقيادة الموزعة، تتمثل في العبارات رقم (١١، ٣ ، ٥ ، ١٣، ٨، ٦،٩،١٦، ٧،١٥):

- حيـث جـاءت العبـارة رقـم (١١) " قلـة تـوفير الحـوافز الماديـة أو المعنويـة لأعـضاء هيئة التدريس الذين يمارسون أدواراً قيادية في القسم العلمي" بالمرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد مجتمع الدراسة على وجودها بدرجة (متوسطة)، وبمتوسط حسابي(٣,٤٠ من٥).

- وجاءت العبارة رقم (٧) "ضعف المهارات القيادية لدى بعض أعضاء هيئة التدريس" بالمرتبة الثانية عشرة والأخيرة من حيث موافقة أفراد مجتمع الدراسة على وجودها بدرجة(متوسطة)، وبمتوسط حسابي (٢,٦٥)، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن كثيراً من أعضاء هيئة التدريس يتمتعون بمهارات قيادية تساعدهم على تطبيق القيادة الموزعة.

٤– أن أفراد مجتمع الدراسة موافقون على وجود (ستة) معوقات تعيق ممارسة رؤساء الأقسام التربوية للقيادة الموزعة، تتمثل في العبارات رقم (١٢، ١٩، ٢ ، ١٧، ٤ ، ١٤) حيث:

- جاءت العبارة رقم (١٢)" الاعتقاد بأن إعطاء أعضاء هيئة التدريس أدواراً قيادية قد تسبب فوضى في القسم" بالمرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد مجتمع الدراسة على وجودها بدرجة (منخفضة) بمتوسط حسابي(٢,٦٠)، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن أعضاء هيئة التدريس يرون رئيس القسم لديه إدراك ووعي بأهمية إعطاء أعضاء هيئة التدريس أدواراً قيادية.
- وجاءت العبارة رقم (١٤)" ضعف عملية الاتصال بين القسم وأعضاء هيئة التدريس" بالمرتبة السادسة والأخيرة من حيث موافقة أفراد مجتمع الدراسة على وجودها بدرجة (منخفضة) بمتوسط حسابي(٢,٣٣)، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى تفعيل التقنية في الاتصال بين أعضاء هيئة التدريس والقسم.

السؤال الثالث: "ما متطلبات تحسين ممارسة رؤساء الأقسام التربوية بكلية العلوم الاجتماعية للقيادة الموزعة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس" ؟

للتعرف على متطلبات تحسين ممارسة رؤساء الأقسام التربوية بكلية العلوم الاجتماعية للقيادة الموزعة تم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات أفراد مجتمع الدراسة على عبارات

محور متطلبات تحسين رئيس القسم للقيادة الموزعة، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (١٠)

استجابات أفراد مجتمع الدراسة على عبارات محور متطلبات تحسين ممارسة رؤساء الأقسام التربوية بكلية العلوم الاجتماعية للقيادة الموزعة مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الأهمية

م	العبارة	التكرار	درجة أهميتها					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة %	أوافق بشدة	أوافق	غير متأكد	لا أوافق	لا أوافق بشدة			
٩	تهيئة مناخ تعاوني يسهل عملية الاتصال بين جميع أعضاء هيئة التدريس بالقسم	ك	٤٨	٧	-	-	-	٤،٨٧	٠،٣٣٦	١
		%	٨٧،٣	١٢،٧	-	-	-			
٦	تشجيع أعضاء هيئة التدريس على المشاركة في المؤتمرات واللجان العلمية داخل وخارج القسم	ك	٤٨	٧	-	-	-	٤،٨٧	٠،٣٣٦	٢
		%	٨٧،٣	١٢،٧	-	-	-			
١١	عقد اجتماعات منظمة تضم جميع أعضاء هيئة التدريس للتشاور وتبادل الآراء فيما يخص أداء القسم العلمي	ك	٤٧	٦	٢	-	-	٤،٨٢	٠،٤٧٥	٣
		%	٨٥،٥	١٠،٩	٣،٦	-	-			
١٣	بث روح الثقة في نفوس أعضاء هيئة التدريس للمشاركة في العمليات القيادية بالقسم	ك	٤٦	٨	١	-	-	٤،٨٢	٠،٤٢٤	٤
		%	٨٣،٦	١٤،٥	١،٨	-	-			
٤	تحفيز أعضاء هيئة التدريس على تقديم مشروعات وأفكار ومبادرات جديدة	ك	٤٥	٩	١	-	-	٤،٨٠	٠،٤٤٧	٥
		%	٨١،٨	١٦،٤	١،٨	-	-			

م	العبارة	التكرار النسبة %	درجة أهميتها					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
			أوافق بشدة	أوافق	غير متأكد	لا أوافق	لا أوافق بشدة			
١	تشجيع أعضاء هيئة التدريس على اقتراح أنشطة على مستوى القسم العلمي يخططونها بأنفسهم، غير مفروضة عليهم	ك	٤٠	١٣	٢	–	–	٤,٦٩	٠,٥٤٠	٦
		%	٧٢,٧	٢٣,٦	٣,٦	–	–			
١٨	تشجيع رئيس القسم واعترافه الدائم بإنجازات المشاركين وإسهاماتهم	ك	٣٩	١٥	١	–	–	٤,٦٩	٠,٥٠٥	٧
		%	٧٠,٩	٢٧,٣	١,٨	–	–			
١٩	نشر الثقافة التي تؤدي تطبيق مدخل القيادة الموزعة بين رؤساء الأقسام العلمية وأعضاء هيئة التدريس	ك	٣٩	١٤	٢	–	–	٤,٦٧	٠,٥٤٦	٨
		%	٧٠,٩	٢٥,٥	٣,٦	–	–			
٨	تشجيع أعضاء هيئة التدريس بإجراء بحوث ميدانية حول القيادة التربوية	ك	٤١	١٠	٤	–	–	٤,٦٧	٠,٦١٠	٩
		%	٧٤,٥	١٨,٢	٧,٣	–	–			
١٦	توسيع دائرة المشاركة في القيادة من خلال تشجيع أعضاء هيئة التدريس الذين لم يكن لهم أدوار قيادية رسمية في القسم على القيام بالمبادرات التطوعية	ك	٣٨	١٥	٢	–	–	٤,٦٥	٠,٥٥٢	١٠
		%	٦٩,١	٢٧,٣	٣,٦	–	–			
١٥	تخلي رؤساء الأقسام العلمية عن الأساليب الأوتوقراطية التقليدية في الإدارة، وتبني أساليب قيادية ديمقراطية قائمة على المشاركة والحوار	ك	٤٠	١٠	٥	–	–	٤,٦٤	٠,٦٤٩	١١
		%	٧٢,٧	١٨,٢	٩,١	–	–			
١٠	إعطاء أعضاء هيئة التدريس دوراً رئيسياً في تسيير شؤون القسم، وصنع القرارات الهامة	ك	٤١	١٠	٢	٢	–	٤,٦٤	٠,٧٢٩	١٢
		%	٧٤,٥	١٨,٢	٣,٦	٣,٦	–			

م	العبارة	التكرار / النسبة %	أوافق بشدة	أوافق	غير متأكد	لا أوافق	لا أوافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
			درجة أهميتها							
٢	تنفيذ دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس في مجال القيادة التعليمية	ك	٣٦	١٦	٣	-	-	٤,٦٠	٠,٥٩٦	١٣
		%	٦٥,٥	٢٩,١	٥,٥	-	-			
٧	تخفيف العبء التدريسي على أعضاء هيئة التدريس المشاركين في قيادة القسم	ك	٣٧	١٤	٢	٢	-	٤,٥٦	٠,٧٣٩	١٤
		%	٦٧,٣	٢٥,٥	٣,٦	٣,٦	-			
٥	تجنب سياسة اللوم عند ممارسة أعضاء هيئة التدريس لمبادرات وأفكار جديدة في القسم	ك	٣٦	١٥	٣	١	-	٤,٥٦	٠,٦٨٨	١٥
		%	٦٥,٥	٢٧,٣	٥,٥	١,٨	-			
١٧	نبذ التطورات التقليدية للقيادة التي تكرس مبدأ الأقدمية كشرط لتولي المهام القيادية	ك	٣٥	١٣	٧	-	-	٤,٥١	٠,٧١٧	١٦
		%	٦٣,٦	٢٣,٦	١٢,٧	-	-			
١٤	نبذ المنافسة غير الشرعية بين أعضاء هيئة التدريس في قيادة القسم	ك	٣٩	٨	٦	-	٢	٤,٤٩	٠,٩٦٠	١٧
		%	٧٠,٩	١٤,٥	١٠,٩	-	٣,٦			
١٢	تمكين أعضاء هيئة التدريس بممارسة مشروعات وأفكار جديدة في القسم العلمي دون الحاجة إلى الحصول على موافقة رسمية من إدارة القسم	ك	٣٧	١١	٣	٤	-	٤,٤٧	٠,٩٠٠	١٨
		%	٦٧,٣	٢٠,٠	٥,٥	٧,٣	-			
٢٠	تعديل اللوائح والقوانين التي تحكم العمل في القسم؛ بحيث تضمن لأعضاء هيئة التدريس المشاركة في اتخاذ القرارات دون الحاجة إلى الحصول على موافقة رسمية من مجلس الكلية	ك	٣٧	١١	٣	٢	٢	٤,٤٤	١,٠١٤	١٩
		%	٦٧,٣	٢٠,٠	٥,٥	٣,٦	٣,٦			

م	العبارة	التكرار النسبة %	درجة أهميتها أوافق بشدة	أوافق	غير متأكد	لا أوافق	لا أوافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
٣	تقسيم السلطة والمسؤولية بين رئيس القسم وأعضاء هيئة التدريس	ك	٣٠	٢٠	٣	٢	-	٤,٤٢	٠,٧٦٢	٢٠
		%	٥٤,٥	٣٦,٤	٥,٥	٣,٦	-			
	المتوسط العام							٤,٦٤	٠,٣٥٦	

من خلال النتائج الموضحة أعلاه يتضح:

١- أن أفراد مجتمع الدراسة موافقون (بشدة) على متطلبات تحسين ممارسة رؤساء الأقسام التربوية للقيادة الموزعة بمتوسط (٤,٦٤ من ٥)، وهو متوسط يقع في الفئة الخامسة من فئات المقياس التي تشير إلى خيار " أوافق بشدة " على أداة الدراسة.

٢- أن هناك تجانساً في موافقة أفراد مجتمع الدراسة على متطلبات تحسين ممارسة رؤساء الأقسام التربوية بكلية العلوم الاجتماعية للقيادة الموزعة؛ حيث تراوحت متوسطات موافقتهم ما بين (٤,٤٢ إلى ٤,٨٧)، وهي متوسطات تقع في الفئة الخامسة من فئات المقياس الخماسي؛ التي تشير إلى درجة (كبيرة جدا).

وقد تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى إدراك أعضاء هيئة التدريس أهمية ممارسة رؤساء الأقسام للقيادة الموزعة في إدارة القسم العلمي؛ لذا هم يوافقون (بشدة) على المتطلبات التي تساعد على تحسين ممارسة رؤساء الأقسام التربوية للقيادة الموزعة، واتفقت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نتائج دراسة الشهراني (١٤٣١هـ) وهو أهمية وجود متطلبات القيادة الموزعة (بدرجة كبيرة).

٣- أن أفراد مجتمع الدراسة موافقون (بشدة) على أهمية (جميع) متطلبات تحسين ممارسة رؤساء الأقسام للقيادة الموزعة حيث:

- جاءت العبارة رقم (٩) " تهيئة مناخ تعاوني يسهل عملية الاتصال بين جميع أعضاء هيئة التدريس بالقسم " بالمرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد مجتمع الدراسة عليها (بشدة) بمتوسط (٤,٨٧ من٥).

وقد تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى حاجة أعضاء هيئة التدريس إلى وجود مناخ يسوده التعاون بين أعضاء هيئة التدريس ليتمكن رئيس القسم من تطبيق القيادة الموزعة بين أعضاء هيئة التدريس، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (Wallach,٢٠١٠) ودراسة الزكي وحماد (٢٠١١م) وهو أهمية توفير مناخ عام يتوفر فيه درجة عالية من التعاون والثقة يتطلبان اتصالات مفتوحة من الأفراد.

وجاءت العبارة رقم (٣) " تقسيم السلطة والمسؤولية بين رئيس القسم وأعضاء هيئة التدريس" في المرتبة العشرين والأخيرة من حيث موافقة أفراد مجتمع الدراسة عليها (بشدة) وبمتوسط حسابي (٤,٤٢). وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن أعضاء هيئة التدريس يدركون أهمية تقسيم السلطة والمسؤولية بين رئيس القسم وأعضاء هيئة التدريس؛ ليتحقق مفهوم القيادة الموزعة وبه تتحقق أهدافها، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة همفرايز (humphareys,٢٠١٠).

السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد مجتمع الدراسة حول محاور الدراسة الرئيسية تعزى للمتغيرات الديموغرافية؟

أولاً: الفروق باختلاف القسم:

للتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات أفراد مجتمع الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير القسم استخدم الباحث " تحليل التباين الأحادي " (One Way ANOVA)؛ لتوضيح دلالة الفروق في إجابات أفراد مجتمع الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير القسم، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (١١)

نتائج "تحليل التباين الأحادي" (One Way ANOVA) للفروق في

إجابات أفراد مجتمع الدراسة طبقاً إلى اختلاف القسم

المحاور	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
واقع ممارسة رؤساء الأقسام التربوية للقيادة الموزعة	بين المجموعات	٢،٢٣٦	٣	٠،٧٤٥	١،٤٥٩	٠،٢٣٧
	داخل المجموعات	٢٦،٠٤٨	٥١	٠،٥١١		
	المجموع	٢٨،٢٨٤	٥٤			
معوقات ممارسة رؤساء الأقسام التربوية للقيادة الموزعة	بين المجموعات	١،٩٩١	٣	٠،٦٦٤	٠،٧٤٣	٠،٥٣١
	داخل المجموعات	٤٥،٥٣٨	٥١	٠،٨٩٣		
	المجموع	٤٧،٥٢٩	٥٤			
متطلبات تحسين ممارسة رؤساء الأقسام التربوية للقيادة الموزعة	بين المجموعات	٠،٢٨٦	٣	٠،٠٩٥	٠،٧٤٠	٠،٥٣٣
	داخل المجموعات	٦،٥٦٣	٥١	٠،١٢٩		
	المجموع	٦،٨٤٨	٥٤			

يتضح من خلال النتائج الموضحة أعلاه عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠،٠٥ فأقل في اتجاهات أفراد مجتمع الدراسة حول (واقع ممارسة رؤساء الأقسام التربوية للقيادة الموزعة، معوقات ممارسة رؤساء الأقسام التربوية للقيادة الموزعة، متطلبات تحسين ممارسة رئيس القسم للقيادة الموزعة) باختلاف متغير القسم.

ثانياً: الفروق باختلاف متغير الجنس:

للتعرف على ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية باختلاف متغير الجنس؛ استخدمت الباحثة اختبار "ت : Independent Sample T-test" لمعرفة الفروق بين إجابات أفراد مجتمع الدراسة، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي.

جدول رقم (١٢)

نتائج اختبار "ت: Independent Sample T-test" لدلالة الفروق بين متوسطات أفراد مجتمع الدراسة وفق متغير الجنس

المحور	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
واقع ممارسة رؤساء الأقسام التربوية للقيادة الموزعة	ذكر	٤٥	٤,٢٥	٠,٧١٥	١,٥٣٣	٠,١٣١
	أنثى	١٠	٣,٨٧	٠,٧١٦		
معوقات ممارسة رؤساء الأقسام التربوية للقيادة الموزعة	ذكر	٤٥	٢,٧٥	٠,٩٤٨	٠,٦٧١-	٠,٥٠٥
	أنثى	١٠	٢,٩٧	٠,٩١٩		
متطلبات تحسين ممارسة رؤساء الأقسام التربوية للقيادة الموزعة	ذكر	٤٥	٤,٦٤	٠,٣٢٧	٠,١٩٩-	٠,٨٤٣
	أنثى	١٠	٤,٦٧	٠,٤٨٨		

يتضح من خلال النتائج الموضحة أعلاه عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ فأقل في اتجاهات أفراد مجتمع الدراسة حول (واقع ممارسة رؤساء الأقسام التربوية للقيادة الموزعة، معوقات ممارسة رؤساء الأقسام التربوية للقيادة الموزعة، متطلبات تحسين ممارسة رؤساء الأقسام التربوية للقيادة الموزعة) باختلاف متغير الجنس.

ثالثاً: الفروق باختلاف الدرجة العلمية:

للتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات أفراد مجتمع الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير الدرجة العلمية؛ استخدمت الباحثة "تحليل التباين الأحادي" (One Way ANOVA) لتوضيح دلالة الفروق في إجابات أفراد مجتمع الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير الدرجة العلمية، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (١٣)

نتائج " تحليل التباين الأحادي " (One Way ANOVA) للفروق في

إجابات أفراد مجتمع الدراسة طبقاً إلى اختلاف الدرجة العلمية

المحاور	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
واقع ممارسة رؤساء الأقسام التربوية للقيادة الموزعة	بين المجموعات	٨,٦٣٥	٢	٤,٣١٧	١١,٤٢٥	**٠,٠٠٠
	داخل المجموعات	١٩,٦٥٠	٥٢	٠,٣٧٨		
	المجموع	٢٨,٢٨٤	٥٤			
معوقات ممارسة رؤساء الأقسام التربوية للقيادة الموزعة	بين المجموعات	٩,٢٧٤	٢	٤,٦٣٧	٦,٣٠٣	**٠,٠٠٤
	داخل المجموعات	٣٨,٢٥٥	٥٢	٠,٧٣٦		
	المجموع	٤٧,٥٢٩	٥٤			
متطلبات تحسين ممارسة رؤساء الأقسام التربوية للقيادة الموزعة	بين المجموعات	٠,٠٥٤	٢	٠,٠٢٧	٠,٢٠٥	٠,٨١٥
	داخل المجموعات	٦,٧٩٥	٥٢	٠,١٣١		
	المجموع	٦,٨٤٨	٥٤			

** فروق دالة عند مستوى ٠,٠١ فأقل

يتضح من خلال النتائج الموضحة أعلاه عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ فأقل في اتجاهات أفراد مجتمع الدراسة حول (متطلبات تحسين ممارسة رؤساء الأقسام التربوية للقيادة الموزعة) باختلاف متغير الدرجة العلمية.

كما يتضح من خلال النتائج الموضحة أعلاه وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ فأقل في اتجاهات أفراد مجتمع الدراسة حول (واقع ممارسة رؤساء الأقسام التربوية للقيادة الموزعة، معوقات ممارسة رؤساء الأقسام التربوية للقيادة الموزعة) باختلاف متغير الدرجة العلمية.

ولتحديد صالح الفروق بين كل فئتين من فئات الدرجة العلمية نحو الاتجاه حول هذين المحورين، استخدمت الباحثة اختبار " Scheffe "، وهذه النتائج يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (١٤)

نتائج اختبار " Scheffe " للفروق بين فئات الدرجة العلمية

المحور	الدرجة العلمية	ن	المتوسط	أستاذ مساعد	أستاذ مشارك	أستاذ
واقع ممارسة رؤساء الأقسام التربوية للقيادة الموزعة	أستاذ مساعد	٣٦	٤,٤٣	–	**	
	أستاذ مشارك	١٥	٣,٥٤		–	
	أستاذ	٤	٤,٣٨			–
معوقات ممارسة رؤساء الأقسام التربوية للقيادة الموزعة	أستاذ مساعد	٣٦	٢,٥٠	–		
	أستاذ مشارك	١٥	٣,٤٢	**	–	
	أستاذ	٤	٣,٠٠			–

**** فروق دالة عند مستوى ٠,٠١ فأقل**

يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول أعلاه ما يلي:

وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(٠,٠١)فأقل بين اتجاهات أفراد مجتمع الدراسة الذين درجتهم العلمية (أستاذ مساعد)، وأفراد مجتمع الدراسة الذين درجتهم العلمية (أستاذ مشارك) حول واقع ممارسة رؤساء الأقسام التربوية للقيادة الموزعة لصالح أفراد مجتمع الدراسة الذين درجتهم العلمية (أستاذ مساعد).

وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(٠,٠١)فأقل بين اتجاهات أفراد مجتمع الدراسة الذين درجتهم العلمية (أستاذ مساعد) وأفراد مجتمع الدراسة الذين درجتهم العلمية (أستاذ مشارك) حول معوقات ممارسة رؤساء الأقسام التربوية للقيادة الموزعة لصالح أفراد مجتمع الدراسة الذين درجتهم العلمية أستاذ مشارك.

رابعاً: الفروق باختلاف سنوات الخبرة العملية:

للتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات أفراد مجتمع الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير سنوات الخبرة العملية؛ استخدم الباحث " تحليل التباين الأحادي " (One Way ANOVA) لتوضيح دلالة الفروق في إجابات أفراد مجتمع الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير سنوات الخبرة العملية، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (١٥) نتائج " تحليل التباين الأحادي " (One Way ANOVA) للفروق في إجابات أفراد مجتمع الدراسة طبقاً إلى اختلاف سنوات الخبرة العملية

المحاور	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
واقع ممارسة رؤساء الأقسام التربوية للقيادة الموزعة	بين المجموعات	٢,٨٣٩	٢	١,٤١٩	٢,٩٠٠	٠,٠٦٤
	داخل المجموعات	٢٥,٤٤٦	٥٢	٠,٤٨٩		
	المجموع	٢٨,٢٨٤	٥٤			
معوقات ممارسة رؤساء الأقسام التربوية للقيادة الموزعة	بين المجموعات	٢,٧٥١	٢	١,٣٧٥	١,٥٩٧	٠,٢١٢
	داخل المجموعات	٤٤,٧٧٨	٥٢	٠,٨٦١		
	المجموع	٤٧,٥٢٩	٥٤			
متطلبات تحسين ممارسة رؤساء الأقسام التربوية للقيادة الموزعة	بين المجموعات	٠,٠٩٦	٢	٠,٠٤٨	٠,٣٦٩	٠,٦٩٣
	داخل المجموعات	٦,٧٥٢	٥٢	٠,١٣٠		
	المجموع	٦,٨٤٨	٥٤			

يتضح من خلال النتائج الموضحة أعلاه عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(٠,٠٥)فأقل في اتجاهات أفراد مجتمع الدراسة حول واقع ممارسة رؤساء الأقسام التربوية للقيادة الموزعة، معوقات ممارسة رؤساء الأقسام التربوية للقيادة الموزعة، متطلبات تحسين ممارسة رؤساء الأقسام التربوية للقيادة الموزعة) باختلاف متغير سنوات الخبرة العملية.

أهم نتائج الدراسة وتوصياتها:

أولاً:

أظهرت نتائج السؤال الأول ما يلي:

- موافقة أفراد مجتمع الدراسة على ممارسة رؤساء الأقسام التربوية للقيادة الموزعة بدرجة (كبيرة).
- موافقة أفراد مجتمع الدراسة (بدرجة كبيرة جداً) على (ثمانية) من ممارسات رؤساء الأقسام التربوية للقيادة الموزعة حيث:
  - جاءت العبارة رقم (٣) "يشجع رئيس القسم عضو هيئة التدريس على طرح أفكار جديدة والنقاش الحر" بالمرتبة الأولى، والعبارة رقم (١) "يُمكن رئيس القسم عضو هيئة التدريس من المشاركة في اتخاذ القرار" بالمرتبة الثامنة.
- أن أفراد مجتمع الدراسة موافقون بدرجة (كبيرة) على وجود (تسعة) من ممارسات رئيس القسم العلمي للقيادة الموزعة حيث:
  - جاءت العبارة رقم (١٦)" يوزع رئيس القسم بعض المهام الإدارية والفنية على أعضاء هيئة التدريس" بالمرتبة الأولى، والعبارة رقم (٣)" يفوض رئيس القسم بعض سلطاته الإدارية لأعضاء هيئة التدريس" في المرتبة الأخيرة.

وأظهرت نتائج السؤال الثاني ما يلي:

١. موافقة أفراد مجتمع الدراسة على وجود معوقات تعيق ممارسة رؤساء الأقسام التربوية للقيادة الموزعة بدرجة (متوسطة).

٢. موافقة أفراد مجتمع الدراسة على وجود (معوق واحد) يعيق ممارسة رؤساء الأقسام التربوية للقيادة الموزعة يتمثل في "زيادة الأعباء التدريسية لأعضاء هيئة التدريس (بدرجة كبيرة)".

٣. موافقة أفراد مجتمع الدراسة على وجود (اثني عشر) معوقاً يعيق ممارسة رئيس القسم العلمي للقيادة الموزعة بدرجة (متوسطة) حيث:

- كانت العبارة رقم (١١) في المرتبة الأولى "قلة توفير الحوافز المادية أو المعنوية لأعضاء هيئة التدريس الذين يمارسون أدواراً قيادية في القسم العلمي".

٤. موافقة أفراد مجتمع الدراسة على (ستة) معوقات تعيق ممارسة رئيس القسم العلمي للقيادة الموزعة بدرجة (منخفضة) حيث:

- جاءت العبارة رقم (١٢) في المرتبة الأولى "الاعتقاد بأن إعطاء أعضاء هيئة التدريس أدواراً قيادية قد تسبب فوضى في القسم".

- وجاءت العبارة رقم (١٤)" ضعف عملية الاتصال بين القسم وأعضاء هيئة التدريس" بالمرتبة السادسة والأخيرة.

وأظهرت نتائج السؤال الثالث ما يلي:

١. موافقة أفراد مجتمع الدراسة (بشدة) على جميع متطلبات تحسين رؤساء الأقسام التربوية بكلية العلوم الاجتماعية للقيادة الموزعة حيث:

- جاءت العبارة رقم (١١)"تهيئة مناخ تعاوني يسهل عملية الاتصال بين جميع أعضاء هيئة التدريس بالقسم".

- وجاءت العبارة رقم (٣)" تقسيم السلطة والمسؤولية بين رئيس القسم وأعضاء هيئة التدريس" في المرتبة العشرين والأخيرة.

وأظهرت نتائج السؤال الرابع (سؤال الفروق) ما يلي:

أولاً: الفروق باختلاف القسم:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) فأقل في اتجاهات أفراد مجتمع الدراسة باختلاف متغير القسم.

ثانياً: الفروق باختلاف متغير الجنس:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(٠,٠٥) فأقل في اتجاهات أفراد مجتمع الدراسة باختلاف متغير الجنس.

ثالثاً: الفروق باختلاف الدرجة العلمية:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) فأقل بين اتجاهات أفراد مجتمع الدراسة الذين درجتهم العلمية أستاذ مساعد، وأفراد مجتمع الدراسة الذين درجتهم العلمية أستاذ مشارك حول (واقع ممارسة رؤساء الأقسام التربوية للقيادة الموزعة) لصالح أفراد مجتمع الدراسة الذين درجتهم العلمية أستاذ مساعد.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) فأقل بين اتجاهات أفراد مجتمع الدراسة الذين درجتهم العلمية أستاذ مساعد، وأفراد مجتمع الدراسة الذين درجتهم العلمية أستاذ مشارك حول (معوقات ممارسة رؤساء الأقسام التربوية للقيادة الموزعة) لصالح أفراد مجتمع الدراسة الذين درجتهم العلمية أستاذ مشارك.

رابعاً: الفروق باختلاف سنوات الخبرة العملية:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) فأقل في اتجاهات أفراد مجتمع الدراسة.

ثانياً:التوصيات:

١. تفعيل التقنية في الأقسام التربوية؛ لتسهيل تبادل المعلومات والخبرات بين أعضاء هيئة التدريس.

٢. تنمية مهارات أعضاء هيئة التدريس وقدراتهم القيادية من خلال الدورات التدريبية.

٣. تخفيف الأعباء التدريسية على أعضاء هيئة التدريس للإسهام في القيادة بالقسم.

٤. إعادة صياغة اللوائح التنظيمية والقوانين بما يسمح لرئيس القسم توزيع القيادة لأعضاء هيئة التدريس.

٥. تقديم الدعم والحافز المادي والمعنوي لأعضاء هيئة التدريس للمشاركة في القيادة.

٦. نشر ثقافة القيادة الموزعة بين منسوبي الأقسام التربية بالكلية.

٧. توفير الحرية الإدارية والأكاديمية لعضو هيئة التدريس بما يتوافق مع أنظمة الجامعة ولوائحها؛ ليسمح بمزيد من المشاركة في القيادة بالقسم.

٨. التخفيف من المركزية بما يسمح بالقيادة الموزعة بالقسم.

٩. الأخذ بمبدأ التخصص في توزيع الأعمال القيادية بما يضمن نجاحها.

١٠. الاطلاع على التجارب والخبرات الأجنبية في مجال تطبيق القيادة الموزعة للاستفادة منها في إدارة الأقسام العلمية.

* * *

المراجع:

١. آل زاهـر، علـي ناصـر (٢٠٠٥). **تطـوير الممارسـات القياديـة لرؤسـاء الأقـسام الأكاديميـة فـي مؤسسات التعليم العالي**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك خالد، أبها.

٢. أميمة، حلمي، هدى السيد،(٢٠٠٢م). **الاحتياجات التدريبية لرؤساء مجالس الأقسام الأكاديمية بالجامعات المصرية بالتطبيق على جامعة طنطا في ضوء خبرات بعض الدول المتقدمة**. التربية. مصر، مج ٥،ع ٦ ، ص٢٠٣–٢٨٠.

٣. بدوي، أحمد زكي(١٩٨٦م) **معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية**، بيروت، مكتبة لبنان.

٤. الحربي، قاسـم بـن عائـل(٢٠٠٨م) .**القيـادة التربويـة الحديثـة**، عمـان، الأردن، الجنادريـة للنـشر والتوزيع.

٥. رريب، محمد(٢٠١٣م). **واقع المشاركة في صنع القرار لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الجزائرية**. دراسة ميدانية، المجلة العربية– اليمن، مج ٦،ع١١، ص ص ٤٤–٦٢.

٦. الزكي، أحمد، وحيد، حماد (٢٠١١). **القيادة الموزعة أسس ومتطلبات تطبيقها في مدارس التعليم العام بمصر**، دراسة تحليلية، مجلة كلية التربية،٤(١٠)٤٥٥–٤٩٠.

٧. الشثري، عبد العزيز بن ناصر(٢٠١١). **واقع ممارسة مديري المدارس الثانوية بمدينة الرياض للقيادة الموزعة**. مجلة التربية، العدد ٢٨ ، ص١٣–٥٦.

٨. الشهراني، ندى بنت ظافر(٢٠١٠م) .**تطوير الأداء الإداري بالمدارس الثانوية للبنات في ضوء مدخل القيادة الموزعة تصور مقترح**، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الملك خالد.

٩. العرفـي، عبـد الله بالقـسم وعبـد مهـدي، عبـاس(١٩٩٦). .**مـدخل إلـى الإدارة التربويـة**. بنغـازي، منشورات جامعة قارينوس، ليبيا.

١٠. العساف، صالح بن حمد (١٤٢٧هـ) . **المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية** ، ط (ع) الرياض ، مكتبة العبيكان.

١١. العودة، إبراهيم سليمان عودة(٢٠٠٧م). **التطوير المهني لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات السعودية**. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة الملك سعود، الرياض.

١٢. القرشـي، عبـد الله(٢٠١٣م). **ممارسـة القيـادة التـشـاركية لـدى مـديري مكاتـب التربيـة والتعلـيم وإسـهامها فـي حـل مـشـكلات الإدارة المدرسـية بالمرحلـة الثانويـة بمدينـة الطـائف**، رسـالة ماجستير غير منشورة، قسم الإدارة التربوية والتخطيط، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة.

١٣. قناديلي، جـواهر أحمـد(١٤١٥ه). **دور رؤسـاء الأقـسام فـي جامعـة أم القـرى والملـك عبـدالعزيز**، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى. مكة.

١٤. المطيري، مريم عبدالله (٢٠١٤م). **واقع ممارسـة رؤسـاء الأقسام العلمية ووكلائهم للمهارات القياديـة مـن وجهـة نظر أعـضاء هيئـة التـدريس فـي جامعـة المجمعـة**، رسـالة ماجـستير غيـر منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.

١٥- West chaster university Administration and finance Division (٢٠٠٧) ، Distributed leadership ،Available at http://www.wcupa.edu

١٦-Christy,K(٢٠٠٨)A comparison of distributed leadership Readiness in elementary and middle schools ،unpublished doctoral dissertation ،university of Missouri ،Columbia,usa.

١٧-Elmore ،R.(٢٠٠٠). Building anew structure for school leadership. American educator ،vol.٢٣,no.١,pp.٦-١٣.

١٨-Spillane ,J.(٢٠٠٦).distributed leadership ،san Francisco:jossey-bass.

١٩-Spillane,p.(٢٠٠٦).distributed leadership ،san Francisco:jossey-bass.

٢٠-Wallaach ،C.(٢٠١٠). Distributed leadership and decision making in high school conversions ،unpublished doctoral dissertation ،university of washington ،USA.

٢١-Yukl,G.(٢٠٠٢).leadership in organizations ،Englewood cliffs ،NJ:prentice-hall.

٢٢-Bennet,N.et al.(٢٠٠٣).distributed leadership ،National college for school leadership.

٢٣-Harris,A.(٢٠٠٤).teacher leadership as distributed leadership:heresy,fantasy or possibility? School leadership & management,٢٣(٣):٣١٣-٣٢٤.

٢٤-Harris,A.(٢٠٠٤).distributed leadership and school improvement: leading or misleading? Educational management Administration&leadership,٣٢(١):١١-٢٤.

٢٥-Kanaly Bethany,(٢٠٠١):the relation ship between decision making participation in jop satisfaction Among wore an school teacher. University of low proudest.

٢٦-Jezcki.andrew,(١٩٩٧):ananalysis of the relationship between creativity style and leader behavior in elementary ،middle and secondary school.

٢٧-Arrowsmith,t.(٢٠٠٧).Distributed leadership in secondary school in England. Management in education ،٢١(٢):٢١-٢٧.

٢٨-Woods ،P.A etal .(٢٠٠٤).variability .and dualities in distributed leadership: findings from a systematic literature remview education management admin istration leadership ،٣٢,٤٣٩-٤٥٧.

٢٥- المواقع الإلكترونية www.imammu.edu.sa تاريخ دخول الموقع ١٦-٧-٢٠١٤م.

* * *

- Al-Zaahir, A. (2005). Development of leading practices of heads of academic departments in higher education institutions (Unpublished Master's Thesis). King Khalid University, Abha.
- Al-Zaki, A., & WaHeed, H. (2011). Distributed Leadership: Bases and requirements of its application in general education schools in Egypt, an analytical study. Journal of College of Education, *4*(10), 455-490.
- Badawi, A. (1986). Dictionary of social sciences. Beirut: Maktabat Lubnaan.
- Hilmi, U., & Al-Sayed, H. (2002). Training needs of heads of academic departments' councils at Egyptian universities as applyed to Tanta University in light of experiences of some developed countries. Journal of Education, *5*(6), 203-280.
- Qanaadeeli, J. (1415). Role of heads of departments at Umm Al-Qura University and King Abdulaziz University (Unpublished Doctoral Dissertation). Umm Al-Qura University, Makkah.
- Rareeb, M. (2013). Reality of participating in decision making among faculty members in Algerian universities: Field study. Arabic Magazine*, 6*(11), 44-62.

* * *

List of References:

- Al-Assaaf, S. (1427). Introduction to behavioral sciences research. Riyadh: Obeikan Bookstore.
- Al-Awdah, I. (2007). Professional development for heads of academic departments at Saudi universities (Unpublished Doctoral Dissertation). King Saud University, Riyadh.
- Al-Harbi, Q. (2008). Modern educational leadership. Amman: Al-Janaadiriyyah.
- Al-MuTayri, M. (2014). Reality of practicing leading skills by heads of academic departments and their vice heads from faculty members' point of view in Majmaah University(Unpublished Master's Thesis). Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University, Riyadh.
- Al-Qurashi, A. (2013). Practicing Participatory Leadership among directors of educational offices and its contribution to solving secondary school management problems in Taif (Unpublished Master's Thesis). Umm Al-Qura University, Makkah.
- Al-Shahraani, N. (2010). Development of administrative performance in female secondary schools in light of the introduction to distributed leadership*: Proposal* (Master's Thesis). King Khalid University, Abha.
- Al-Shathri, A. (2011). Reality of practicing distributed leadership by principals of secondary schools in Riyadh. Journal of Education, (28), 13-56.
- Al-Urfi, A., & Abd Mahdi, A. (1996). Introduction to educational administration. Benghazi: Garyounis University.

Reality of PracticingSharedLeadership by Heads of Educational Departments in theSocial Science College at Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University

Dr. FaaTimah Abdullah Al-Bishr
Assistant Professor of Administrationand Educational Planning
Social Science College
Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University

Abstract:

The aim of the study is to investigate the reality of practicing sharing leadership by heads of educational departments in the Social Science College and to identify the obstacles that restrict this practice.The study also aims to highlight the requirements of improving the practice of sharing leadership by the heads of departments. The researcher uses the survey descriptive method by distributing a questionnaire to all the 113 faculty members of educational departments, who represent the study population. The study concludes with the following findings: First, the agreement of the study population that the practicing of sharing leadership by the heads of educational departments is high. Second, their agreement that there are obstacles restricting the heads of educational departments from practicing sharing leadership is medium. Third, their agreement on the importance of the requirements to improve the practicing by educational department heads is extremely high. Fourth, there are statistically significant differences between the responses of faculty members attributed to the academic degree variable.



مدى تضمين مجالات طبيعة العلم في كتب العلوم بالمرحلة المتوسطة[1]

د. جبر بن محمد الجبر	أ. عبده نعمان محمد المفتي	أ. د. فهد بن سليمان الشايع
قسم المناهج وطرق التدريس- كلية التربية، جامعة الملك سعود.	قسم المناهج وطرق التدريس- كلية التربية، جامعة الملك سعود.	قسم المناهج وطرق التدريس- كلية التربية، جامعة، الملك سعود.

مركز التميز البحثي في تطوير تعليم العلوم والرياضيات – جامعة الملك سعود – المملكة العربية السعودية

[1] تم إنجاز هذا البحث ضمن أعمال المجموعة البحثية "تقويم وتحليل مناهج العلوم والرياضيات بالتعليم العام" وبدعم من مركز التميز البحثي في تطوير تعليم العلوم والرياضيات بجامعة الملك سعود بالمملكة العربية السعودية



مدى تضمين مجالات طبيعة العلم في كتب العلوم بالمرحلة المتوسطة

د. جبر بن محمد الجبر
قسم المناهج وطرق التدريس– كلية التربية، جامعة الملك سعود.

أ. عبده نعمان محمد المفتي
قسم المناهج وطرق التدريس– كلية التربية، جامعة الملك سعود.

أ.د. فهد بن سليمان الشايع
قسم المناهج وطرق التدريس– كلية التربية، جامعة، الملك سعود.

ملخص البحث:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى تضمين كتب العلوم بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية لمجالات طبيعة العلم. واستخدم الباحثون بطاقة تحليل المحتوى، التي أعدها الشمراني (Alshamrani, ٢٠٠٨)، وترجمها وواءمها الأسمري والشمراني والشايع (٢٠١٣). تكونت البطاقة من (١٢) مجالاً من مجالات طبيعة العلم، كما شملت عملية التحليل جميع كتب العلوم للمرحلة المتوسطة. وأظهرت النتائج نسباً متفاوتةً في مدى التضمين، حيث بلغت نسب تضمين مجالات طبيعة العلم (١١%) في كتاب الصف الأول المتوسط (السابع)، و (٧,٧%) في كتاب الصف الثاني المتوسط (الثامن)، بينما بلغت (١٢,١%) في كتاب الصف الثالث المتوسط (التاسع). وأشارت النتائج إلى أن جميع الكتب تضمنت جميع مجالات طبيعة العلم، ما عدا مجال "المعرفة العلمية ليست موضوعية تمامًا". وكان أقل المجالات تضميناً في الصف الأول المتوسط مجالي: "يستخدم العلماء الإبداع"، و"العلم مندمج بالنواحي الثقافية والاجتماعية"، بينما كان أقلها تضميناً مجال: "عدم وجود طريقة علمية محددة الخطوات" في الصف الثاني المتوسط، كما كان المجال الأقل تضميناً في الصف الثالث المتوسط "العلم مندمج بالنواحي الثقافية والاجتماعية". في حين تمثلت مجالات طبيعة العلم الأكثر تضميناً في مجال "المعرفة العلمية ذات أساس تجريبي معتمد على الحواس" في الصف الأول المتوسط، ومجال "يوجد فرق بين المشاهدات والاستدلالات العلمية" في الصف الثاني المتوسط، ومجال "يوجد فرق بين القانون العلمي والنظرية العلمية " في الصف الثالث المتوسط.

الكلمات المفتاحية: طبيعة العلم، كتب العلوم، المرحلة المتوسطة.



المقدمة:

يؤكد ليدرمان (Lederman, ٢٠٠٧) أن طبيعة العلم مصطلح يشير إلى إبستمولوجيا العلم (Epistemology) باعتبارها طريقة للمعرفة، والقيم، والمعتقدات المتضمنة في المعرفة العلمية وتطورها، ويفرق ليدرمان (Lederman, ١٩٩٢) بين العلم وغير العلم؛ حيث يرى أن العلم يعتمد على الملاحظة، والتجريب، والقابلية للقياس، وإمكانية تكراره من قبل علماء آخرين، كما لا يستند العلم على التقاليد أو الأعراف المجتمعية. وتحدد الرابطة الوطنية الأمريكية لمعلمي العلوم (National Science Teachers Association, NSTA) طبيعة العلم من خلال خصائصه، التي تتمثل في: العلم معرفة موثوق بها، وتجريبية لا نهائية، وعدم وجود طريقة تحدد خطوات البحث العلمي يلتزم بها جميع العلماء، إلا أن هناك عدداً من المواصفات والقيم من شأنها تحديد المنحى العلمي في فهم الطبيعة، إضافة إلى أن الهدف النهائي للعلم يتمثل في صياغة القوانين والنظريات، عن طريق مساهمة للبشر في جميع أنحاء العالم في بناء العلم، مع اختلاف تفسير نتاجه بحسب الخلفية الثقافية والمجتمعية (NSTA, ٢٠٠٠).

ويلاحظ مما سبق أهمية المنهج العلمي المنضبط في الحصول على المعرفة العلمية، إضافة إلى تأكيدها على التكامل بين المعرفة العلمية، وطرق وأساليب وأخلاقيات البحث. ويتضح – أيضًا – أن طبيعة العلم عبارة عن مفهومٍ مركبٍ يشمل مجموعةً من العناصر والخصائص، التي تشكل ما يسمى بأبعاد أو مجالات طبيعة العلم، حيث إن هذه الأبعاد أو المجالات تتعلق بالعمليات، والنواتج، والأخلاقيات، والقواعد المنظمة، وطرق الاستقصاء العلمي.

وتبرز أهمية طبيعة العلم في الموقف التعليمي كما يذكرها درايفر، وليتش، وميلر، وسكوت (Driver, Leach, Millar & Scott, ١٩٩٦) في عدة جوانب، هي:١) النفعية (Utilitarian): ويقصد بها أن فهم طبيعة العلم ضروري لبناء

المعاني من العلوم ولإدارة المواد التقنية والعمليات في الحياة اليومية. ٢) الديمقراطية (Democratic): وتعني أن فهم طبيعة العلم يعتبر أساسيًا في توجيه اتخاذ القرارات حيال القضايا العلمية والاجتماعية. ٣) الثقافية (Cultural): وتشير إلى أن فهم طبيعة العلم تعد عاملا مهمًا في تقدير قيمة العلم كجزء من الثقافة المعاصرة. ٤) الأخلاقية (Moral): إن فهم طبيعة العلم يساعد على تنمية وفهم معايير المجتمع العلمي التي تجسد الالتزامات الأخلاقية التي تعد قيمًا في المجتمع. ٥) تعلم العلوم (Science Learning): ويشير إلى أن فهم طبيعة العلم يسهم في تسهيل تعلم موضوعات العلوم.

وحصر الشمراني (Alshamrani, ٢٠٠٨) أبرز مجالات طبيعة العلم في الآتي:

١) المعرفة العلمية ليست موضوعية تمامًا: وتعني أن عملية بناء وتصميم الأسئلة، والاستكشاف، وتفسير البيانات تتأثر بالنمذجة السائدة في الجانب العلمي.

٢) يستخدم العلماء الإبداع: يعتبر العلم نشاطاً يشتمل على إبداع وخيال العلماء.

٣) تعتبر المعرفة العلمية نسبية: وتشير إلى أن المعرفة الحالية تعتبر أفضل ما توصل إليه الإنسان، لكنها مؤقتة، وغير ثابتة، وقابلة للتغيير في المستقبل عند اكتشاف دليل جديد، أو إعادة تفسير دليل قديم.

٤) العلم مندمج بالنواحي الثقافية والاجتماعية: حيث يتأثر العلم بالثقافة والمجتمع الذي يُمارس فيه.

٥) يوجد فرق بين القانون العلمي والنظرية العلمية: تعتبر القوانين والنظريات العلمية أنواعًا مختلفةً من المعرفة العلمية، فالقوانين العلمية

عبارة عن تعميمات تصف العلاقة بين الظواهر الطبيعية، في حين أن النظريات العلمية عبارة عن تفسيرات مُستنتجة من الظواهر الطبيعية.

٦) المعرفة العليمة ذات أساس تجريبي معتمد على الحواس: أي أنها تستند أو تُستمد من ملاحظة العالم الطبيعي.

٧) عدم وجود طريقة علمية عالمية محددة الخطوات: ويقصد بذلك أن العلم يستخدم مجموعة من الطرق والأساليب المتعددة؛ وبذلك لا يوجد طريقة علمية ثابتة ومشتركة متعارف عليها عالمياً وتُستخدم للوصول إلى جميع المعارف العلمية المختلفة.

٨) يوجد فرق بين المشاهدات والاستدلالات العلمية: يقوم العلم على المشاهدات والاستدلالات على حد سواء، إلا أن المشاهدات عبارة عن عملية وصف العالم الطبيعي من خلال ما تتوصل إليه الحواس، في حين أن الاستدلال يعتبر إجراءً منطقيًا للانتقال من البيانات التي تتم ملاحظتها بالحواس بشكل مباشر إلى ما لا يمكن التوصل إليه بالحواس.

٩) لا يمكن أن يجيب العلم عن جميع الأسئلة: يتصف العلم بالطابع التجريبي؛ لذا فهو في تطور دائم ومتغير، وبالتالي لا يمكن أن يجيب عن كل التساؤلات التي تظهر في الحياة اليومية.

١٠) التعاون والاشتراك في تطوير المعرفة العلمية: يعتبر ما يقدمه الإنسان للعلم على المستوى الفردي مساهمة كبيرة، إلا أن العلم عادة ما يتم التوصل إليه من خلال العمل الجماعي المستمر، حيث إن المعرفة العلمية الجديدة لا بد أن يقبلها مجتمع العلماء.

١١) العلم والتقنية: يعتمد العلم والتقنية على بعضهما البعض، بحيث يهدف العلم إلى فهم العالم الطبيعي، بينما تهدف التقنية إلى إحداث تغيرات في العالم لتلبية احتياجات الإنسان.

١٢) دور التجارب في العلم: يستخدم العلم – عادة وليس دائماً – التجارب لاختبار وفحص الأفكار، فالتجربة العلمية الواحدة نادراً ما تكون كافية لترسيخ المعرفة العلمية.

وتأسيساً على ما تقدم، بدأ التحول في مناهج التربية العلمية إلى المناداة بضرورة وأهمية تضمين طبيعة العلم في مناهج العلوم وتدريسها في ضوء حركات إصلاح التربية العليمة في أنحاء العالم (Craven, ١٩٩٨؛ Lederman, ٢٠٠٢، ٢٠٠٤؛ Abd-El-Khalick & Akerson, ٢٠٠٧؛ Lederman, ٢٠٠٧). وعلى المستوى العربي، فقد أكدت وثيقة كفايات العلوم الصادرة عن مكتب التربية العربي لدول الخليج على أهمية تضمين طبيعة العلم في مناهج العلوم كبعد من أبعاد المادة العلمية (مكتب التربية لدول الخليج، ٢٠٠٧). وبالرغم من حركات الإصلاح التربوي التي تنادي بأهمية تضمين طبيعة العلم في المناهج الدراسية، إلا أن مناهج العلوم – غالبًا – لا تترجم طبيعة العلم على نحو دقيق (فضل وبوقحوص، ١٩٩٧؛ فراج، ٢٠٠٠؛ عبدالمجيد، ٢٠٠٤؛ الشايع والعقيل، ٢٠٠٦؛ Hsu, ٢٠٠٧؛ البشايرة والمعايطة، ٢٠٠٧).

وتعد الكتب المدرسية أحد أهم عناصر المنهج، وخاصة في أنظمة التعليم المركزية، ولعل ما يلفت النظر، أن المعرفة العلمية المقدمة في كتب العلوم تؤكد على الحقائق والمفاهيم العلمية في صورها النهائية؛ حيث تؤكد نتائج بعض الدراسات التي أجريت في البيئة العربية أن نسبة (٩٨%) من محتوى المعرفة المقدم في الكتاب المدرسي يتصل بالطبيعة النهائية للعلم، والتي تظهر في صور الحقائق والمفاهيم والقوانين العلمية، وأن ما نسبة (٢%) فقط

تتصل بالطبيعة الاستقصائية للعلم (فراج، ٢٠٠٠). ويعزو فضل وبوقحوص (١٩٩٧) قصور ترجمة طبيعة العلم في ضوء أهمية أهداف التربية العلمية في كتب العلوم إلى اعتبار التجارب العلمية مجرد ممارسة يدوية لاستخدام الأدوات والمواد، وليس لغرض الممارسة العقلية المجردة. وعليه، يؤكد زيتون (٢٠١٠) على أنه ينبغي على مصممي مناهج العلوم – في أثناء عمليات التخطيط والتطوير في مراحل التعلم المختلفة – أن يأخذوا طبيعة العلم بعين الاعتبار كفكر موحد، بحيث تعكس هذه المناهج طبيعة العلم، وبنيتها كمادة، وطريقة، وبحث، وتعلم.

ولأهمية طبيعة العلم كبعد رئيس في التربية العلمية، سعت الكثير من الدول لتضمينها بطرق مختلفة ؛لتكون ضمن أهداف تدريس العلوم؛ بغرض إكساب الطلاب مفاهيم الثقافة العلمية؛حيث اهتمت العديد من الدراسات بتحليل كتب العلوم في المراحل التعليمية المختلفة للتعرف على مدى تضمين هذه الكتب لمجالات طبيعة العلم. فهدفت دراسة فضل وبوقحوص (١٩٩٧) إلى التعرف على مدى مساهمة محتوى كتب العلوم المدرسية في تحقيق الأهداف المرتبطة بالثقافة العلمية من وجهة نظر معلمي العلوم بدولة البحرين؛ حيث استخدم الباحثان أداةً تشمل مجموعة من الأهداف المرتبطة بجوانب الثقافة العلمية، وموزعة على أربعة محاور أساسية: المعرفة العلمية الأساسية، والطبيعة الاستقصائية للعلم، والعلم كطريقة في التفكير، وتفاعل العلم والتكنولوجيا والمجتمع. وقد أظهرت نتائج استفتاء (٣٠٦) معلمٍ ومعلمةٍ أن محتوى كتب العلوم يسهم في تحقيق أهداف الثقافة العلمية بدرجة ضعيفة. وفي دراسة مشابهة، قام عبدالمجيد (٢٠٠٤) بتقصي مدى تناول محتوى كتب العلوم بالمرحلة المتوسطة في مصر لأبعاد طبيعة العلم وعملياته، باستخدام أداة تحليل في ضوء أربعة أبعاد مقترحة لطبيعة العلم، هي: أهداف العلم،

وخـصائص العلـم، ونتـائج العلـم، وأخلاقيـات العلـم. وقـد أظهـرت النتـائج ضـعف تناول محتوى منهج العلوم لأبعاد طبيعة العلم.

كمـا أجـرى الجبـر (٢٠٠٥) دارسـة هـدفت لتحليـل محتـوى كتـاب العلـوم للـصف الـسادس الابتـدائي فـي المملكـة العربيـة الـسعودية فـي ضـوء المعـايير القوميـة الأمريكيـة للتربيـة العلميـة (National Science Education Standards, NSES) والـصادرة عـن المجلـس الـوطني للأبحـاث (National Research Council, NRC) عـام ١٩٩٦. وقـد أظهـرت النتـائج أن معيـار طبيعـة العلـم والتقنيـة كـان الأكثـر تـوافراً فـي كتـاب العلـوم للـصف الـسادس الابتـدائي بنـسبة (٢٥,٤٩%). وفــي الــسياق ذاتــه، أجــرى الــشايع والعقيــل (٢٠٠٦) دارســة للكــشف عــن مــدى تحقــق المعــايير القوميــة الأمريكيــة للتربيــة العلميــة (NSES) فــي محتــوى كتــب العلــوم لــصفوف ريــاض الأطفــال، والــصفوف: الأول، والثــاني، والثالــث، والرابــع مــن المرحلــة الابتدائيــة بالمملكــة العربيــة الــسعودية؛ حيــث تكونــت أداة الدراســة مــن بطاقــة تحليــل تــضمنت (٧٠) مواصــفةً معياريــةً. وقــد أســفرت نتــائج التحليــل أن جميـع المواصـفات المعياريـة المتعلقـة بمعيـار تـاريخ وطبيعـة العلـم لـم تتحقـق فـي كتـب العلـوم لهـذه المراحـل الدراسـية. وفـي الأردن، أجـرى الخطايبـة والـشعيلي (٢٠٠٧) دراســة للكــشف عــن مــدى تــضمين محتــوى المــادة العلميــة لكتــاب الــصف الخــامس الأساســي للمعــايير الوطنيــة الأمريكيــة للتربيــة العلميــة (NSES)، وأظهــرت نتائجهــا ضــعف تنــاول كتــاب الــصف الخــامس لمعيــار تــاريخ وطبيعــة العلــم؛إذ لــم يظهــر فــي خمــس وحــدات تدريــسية، كمــا ظهــر فــي ثــلاث وحــدات بنسبة متدنية بلغت (٢,٥%).

وقــام البــشايرة والمعايطــة (٢٠٠٧) بدراســة هــدفت إلــى معرفــة مــدى احتــواء كتــاب العلــوم للــصف الثــامن الأساســي فــي الأردن لأبعــاد الثقافــة العلميــة ودرجــة إلمــام الطلبــة بهــا. ولتحقيــق هــدف الدراســة، طــوّر الباحثــان نمــوذج تحليــل، تــضمن

أربعة مكونات للثقافة العلمية (الطبيعة المعرفية للعلم، والطبيعة البحثية للعلم، والطبيعة التفكيرية للعلم، والتفاعل بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع). وأظهرت النتائج ارتفاع نسبة الطبيعة المعرفية للعلم في كتاب العلوم بنسبة (٦٥,٥%)، بينما كانت نسب الطبيعة البحثية للعلم، والطبيعة التفكيرية، والتفاعل بين العلم والتكنولوجيا – على التوالي – (٢١,٣٥%)، (٨,٩%)، (٤,٣%). إضافة إلى ذلك، كان مستوى الثقافة العلمية لدى للطلبة متدنياً وأقل من المستوى المتوقع؛ حيث عزى الباحثان سبب هذه النتيجة إلى أن مناهج العلوم التي تعرض لها الطلبة في هذه المرحلة والمراحل السابقة لها كان يركز على الطبيعة المعرفية.

وأجرى الشمراني (Alshamrani, ٢٠٠٨) دراسة تناولت تحليل جوانب طبيعة العلم في سبعة كتب من كتب الفيزياء، التي تعتبر الأكثر استخداماً في المرحلة الثانوية في الولايات المتحدة الأمريكية عام (٢٠٠٥). وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أنه تم تضمين جوانب طبيعة العلم في الكتب الدراسية، ما عدا مجال "التمييز بين الملاحظات والاستنتاجات"، في حين تمثل أكثر جوانب طبيعة العلم – التي تم تضمينها في تلك الكتب – في "دور التجارب في العلم"، بينما كان جانب "المعرفة العلمية ليست موضوعية تمامًا" وجانب "العلم مندمج بالنواحي الثقافية والاجتماعية" من أقل جوانب طبيعة العلم وروداً في كتب الفيزياء عينة الدراسة.

وأجرى الزعانين (٢٠١٠) دراسة للكشف عن مدى معالجة محتوى الأنشطة العلمية والأسئلة الواردة في كتاب الفيزياء لمرحلة الثانوية العامة بفلسطين لطبيعة العلم وعملياته التكاملية. ولتحقيق ذلك، استخدم الباحث أداة تحليل شملت قائمة بأبعاد طبيعة العلم الواجب توافرها في كتاب الفيزياء، وهي: خصائص العلم، ووظائفه، ونتائجه، وأخلاقياته. وأظهرت النتائج أن الأنشطة

العلمية الواردة في الكتاب تراعي أبعاد طبيعة العلم، في حين أنه لم يتم مراعاة تلك الأبعاد في أسئلة كتاب الفيزياء في المرحلة الثانوية.

وأجرى الأسمري والشمراني والشايع (٢٠١٣) دراسة هدفت إلى تعرف مدى تضمين جوانب طبيعة العلم في كتاب الأحياء للصف الأول الثانوي. وتوصلت الدراسة إلى أن كتاب الأحياء حوى جميع جوانب طبيعة العلم (١٢ جانباً)، وأن تضمينها جاء بشكل غير متوازن بين جزئي الكتاب وفصوله وكذلك بين وحدات التحليل. وكان أعلى جوانب طبيعة العلم تضميناً هو "أن المعرفة العلمية ذات أساس تجريبي معتمد على الحواس"، في حين أن أقلها تضميناً "المعرفة العلمية ليست موضوعية بشكل كامل" و "العلم مندمج بالنواحي الثقافية والاجتماعية".

كما تناولت دراسات أخرى رأي الخبراء حول طبيعة العلم، والكيفية التي يفهم بها المعلمون والطلاب طبيعة العلم، وقياس مستوى الثقافة العلمية للمعلمين قبل وبعد الخدمة، حيث هدفت دراسة هسو (Hsu, ٢٠٠٧) إلى التعرف على وجهات نظر الخبراء في تايوان حول ما يجب أن يُدرَّس من موضوعات تتعلق بطبيعة العلم في المراحل: الابتدائية، والإعدادية، والثانوية. ولتحقيق هدف الدراسة، تم استشارة (٢٠) من خبراء ومربي التربية العلمية في التعليم. وأسفرت نتائج الدراسة عن أهمية تدريس (٩) موضوعات في المرحلة الابتدائية، و(٢٢) موضوعًا في المرحلة الإعدادية، و(٢٨) موضوعاً في المرحلة الثانوية. ولاحظ الباحث وجود فروقات جلية بين الموضوعات التي اتفق عليها الخبراء والمربون وبين ما هو موجود في المناهج العلوم الوطنية في تايوان.

وقام كنعان ومصطفى (Canan & Mustafa, ٢٠١٠) بدراسة للتعرف على وجهات نظر الطلاب والمعلمين نحو طبيعة العلم كنوع من المعرفة المقدمة في المدارس من حيث أهمية هذه المعرفة وفائدتها. تكونت عينة الدراسة من

(٢٥) معلماً و(٨٥) مـن طـلاب الـصف التاسـع بمدرسـة المعلمـين العليا فـي الأناضـول بتركيـا. صـمم الباحثـان اسـتبيانًا اشـتمل علـى (١٥) نوعـاً مـن أنـواع المعرفـة، حيـث طُلـب مـن عينـة الدراسـة تـصنيف هـذه الأنـواع وأهميتهـا وفائـدتها، إضافة إلى عـرض علـيهم (١١) سـؤالاً مفتوحـًا؛ للتعـرف علـى مـدى فهمهـم لطبيعـة العلـم. وتوصلت نتـائج الدراسـة إلـى أن لـدى المعلمـين والطـلاب مفـاهيم خاطئـة حـول طبيعـة العلـم، إلا أن وجهـة نظـر المعلمـين حـول طبيعـة العلـم مـن حيـث الأهميـة كانـت إيجابيـة، بينمـا كانـت معتدلـة مـن حيـث فائـدتها، فـي حـين كانـت وجهـة نظـر الطـلاب نحـو طبيعة العلم ضئيلة الأهمية، ومعتدلة من حيث فائدتها.

مشكلة الدراسة:

يعـد الكتـاب المدرسـي مـصدراً مهمـاً ورئيـسـاً مـن مـصادر الـتعلم، وعنـصراً أساسـياً فـي العمليـة التعليميـة يرافـق المراحـل الدراسـية بكـل مـستوياتها خاصـة فـي نظـم التعلـيم المركزيـة. ويمثـل أحـد أهـم مـدخلات هـذه الأنظمـة، وأكثـر مـصادرها التعليميـة المتداولـة والمـؤثرة فـي الموقـف التعليمـي (الـسويدي، والخليلـي، ١٩٩٧)؛ وتبـرز أهميـة الكتـاب المدرسـي مـن كونـه يـشتمل علـى المحتـوى الـذي يعـد أحـد الوسـائط المهمـة فـي إتاحـة بنـاء الخبـرات التربويـة وتنظيمهـا (بـن سـلمة والحـارثي، ٢٠٠٥). كمـا أنـه يمكـن أن يـشجع الطالـب علـى الـتعلم إذا تـم إخراجـه بـشكل جيـد وجـذاب (تروبريـدج وزمـلاؤه، ٢٠٠٤). وبنـاءً عليـه تبنـت وزارة التربيـة والتعلـيم فـي المملكـة العربيـة الـسعودية مـشروع تطـوير منـاهج الرياضـيات والعلـوم الطبيعيـة، وذلـك بالاعتمـاد علـى ترجمـة ومواءمـة سلاسـل عالميـة واسـعة الاسـتخدام لمنـاهج الرياضـيات والعلـوم الطبيعيـة (سلاسـل ماجروهيـل McGraw-Hill)، لجميـع مراحـل التعلـيم العـام (الابتـدائي، المتوسـط، الثـانوي) فـي المملكـة، بغـرض الاسـتفادة مـن الخبـرات العالميـة فـي هـذا المجـال بمـا يواكـب الدول المتقدمة (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٦).

ونظراً لأن فهم طبيعة العلم من الأهداف المهمة في تدريس العلوم، كون ذلك ينعكس إيجابياً في تعلم الطلاب للعلوم، ويجسد المعنى الحقيقي للعلم، فضلاً عن تحقيق العديد من أهداف تدريس العلوم تطوير التحصيل، وتكوين الاتجاهات الإيجابية نحو العلوم، وتعلم التفكير العلمي بكافة أشكاله. فقد تم الاتفاق عليه من قبل غالبية العلماء والتربويين العلميين في العقود الماضية، وتم التأكيد عليه في حركات إصلاح التربية العلمية ومناهج العلوم وتدريسها (NSTA, ٢٠٠٠; NRC, ١٩٩٦). وتؤكد أدبيات البحث التربوي في مجال التربية العلمية على أهمية تضمين قضايا طبيعة العلم والتركيز على الأبحاث المفاهيمية في تمثيل المعرفة العلمية، وما لها من دور إيجابي في ربط المعارف الجديدة بالبني المعرفية السابقة، وتيسير تعلم واستيعاب المفاهيم العلمية، وتوظيفها في مواقف تعليمية جديدة (الخليلي، وحيدر، ويونس، ١٩٩٦؛ وزيتون، ١٩٩٦؛ ٢٠٠٢؛ Craven، الخطايبة والعريمي، ٢٠٠٣؛ Abd-El-Khalick & Lederman, ٢٠٠٧؛ Akerson, ٢٠٠٤).

وعلى الصعيد نفسه، أظهرت نتائج الدراسات التربوية في مجال تعليم العلوم وجود صعوبة لدى المتعلمين لاستيعاب المعارف والعلوم والعلاقات بينهما، وضعف القدرة على الربط بين الأفكار العلمية نتيجة للتراكم المعرفي في مناهج العلوم الدراسية (عبدالمجيد، ٢٠٠٤؛ المزروع، ٢٠٠٥). ونظرًا لقلة المعرفة والإدراك بطبيعة العلم (Schwarts & Lederman, ٢٠٠٢; Akerson & Abd-El-Khalick, ٢٠٠٣;). وحيث إن فهم طبيعة العلم من الأهداف المهمة في تدريس العلوم، نظرًا لما لها من أثر إيجابي في تعلم الطلاب للعلوم، وتجسيدها للمعنى الحقيقي للعلم، وإسهامها في تحقيق أهداف تدريس العلوم وتنمية التحصيل الدراسي، وتكوينها للاتجاهات الإيجابية نحو العلوم، – فقد أصبح فهم طبيعة العلم من القضايا الأساسية في مناهج العلوم (Akerson

Abd-El-Khalick, ٢٠٠٣ ;& Abd-El-Khalick & Akerson, ٢٠٠٤؛ عبدالمجيد، ٢٠٠٤؛ زيتون، ٢٠١٠؛ ٢٠١٠، McDonald, ٢٠١٠؛ الشمراني، ٢٠١٢). وهنا يأتي دور المحتوى ومعلمي العلوم – التي توصي بها الجمعية الأمريكية لتقدم العلوم American Association for the Advancement of Science, AAAS,) (١٩٩٣، والمجلس الوطني الأمريكي للأبحاث National Research) Council ، (NRC,١٩٩٦– والمتمثل في مساعدتهم لطلابهم ليس فقط لفهم واكتساب المعارف العلمية وتنمية المهارات اللازمة لإجراء الاستقصاء العلمي، بل يتعدى ليصل إلى مساعدة الطلاب فهم طبيعة العلم.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن مدى تضمين محتوى كتب العلوم بالمرحلة المتوسطة للصفوف: السابع، والثامن، والتاسع في المملكة العربية السعودية لمجالات طبيعة العلم من خلال تحليل محتوى هذه الكتب، ومن ثم التعرف على مجالات طبيعة العلم الأساسية المتضمنة فيها.

أسئلة الدراسة:

وبناءً على ما سبق تناوله وعرضه في مشكلة الدارسة الحالية وأهدافها، فإن مشكلة الدراسة الرئيسة تتمثل في الكشف عن مدى تضمين أبعاد طبيعة العلم في مناهج العلوم للمرحلة المتوسطة، وذلك من خلال التحقق من الأهداف الآتية:

١. ما مجالات طبيعة العلم الأساسية المتضمنة في كتب العلوم بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية؟
٢. ما مدى تضمين مجالات طبيعة العلم في كتب العلوم للمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية؟

أهمية الدراسة:

تظهر أهمية الدراسة في كونها قد:

١. تُبرز مجالات طبيعة العلم بأبعادها المختلفة، وخاصة أن بعض التربويين والمهتمين بتدريس العلوم ينظرون إلى المعرفة العلمية بمعزلٍ عن الطرق العلمية، التي من خلالها يتم التوصل إلى المعرفة العلمية.

٢. تساعد في توجيه نظر القائمين على تصميم وتخطيط مناهج العلوم – في وزارة التربية والتعليم ومشروع تطوير الرياضيات والعلوم الطبيعية – إلى أهمية تضمين تطبيقات وأنشطة طبيعة العلم بأبعادها ومجالاتها المختلفة في محتوى مناهج العلوم في مراحل التعليم العام.

٣. تُساعد نتائج هذه الدراسة معلمي ومعلمات العلوم في معرفة مجالات طبيعة العلم المضمنة في كتب العلوم وذلك من أجل مراعاتها أثناء التدريس.

حدود الدراسة:

اقتصرت حدود الدراسة على تحليل كتب العلوم بالمرحلة المتوسطة للتعرف على مدى تضمينها لمجالات طبيعة العلم، وفق الآتي:

١. كتاب علوم الصف الأول المتوسط (السابع) للفصلين: الأول والثاني (كتاب الطالب)، طبعة ١٤٣٢هـ.

٢. كتاب علوم الصف الثاني المتوسط (الثامن) للفصلين: الأول والثاني (كتاب الطالب)، طبعة ١٤٣٢هـ.

٣. كتاب علوم الصف الثالث المتوسط (التاسع) للفصلين: الأول والثاني (كتاب الطالب)، طبعة ١٤٣٢هـ.

مصطلحات الدراسة:

1. **طبيعة العلم:** يعرفها ليدرمان (Lederman, ١٩٩٢) بأنها إبستمولوجيا العلم (Epistemology)، باعتباره طريقة للمعرفة أو القيم والمعتقدات المتضمنة في المعرفة العلمية وتطورها. كما يقصد بها البناء المعرفي المنظم، والطريقة العلمية المنضبطة في الحصول على المعرفة؛ بغرض توظيفها لمنفعة الإنسان لتحقيق أهداف محددة مسبقًا، في ضوء أخلاقيات يلتزم بها الإنسان (فراج، ٢٠٠٠؛ عبدالمجيد، ٢٠٠٤).

ويقصد بها إجرائيًا: مجموعة من الخصائص العامة للمعرفة العلمية، وظروف تكونها، واستمرارها، ونموها، وتطورها، وتتمثل في (١٢) مجالاً، هي: المعرفة العلمية ليست موضوعية تمامًا، يستخدم العلماء الإبداع، تعتبر المعرفة العلمية نسبية، يتداخل العلم مع النواحي الثقافية الاجتماعية، يوجد فرق بين القانون والنظرية، تعتمد المعرفة العلمية على الحواس، عدم وجود طريقة علمية عالمية موحدة الخطوات، يوجد فرق بين المشاهدات والاستنتاجات العلمية، لا يمكن أن يجيب العلم عن جميع الأسئلة، التعاون والاشتراك في تطوير المعارف العلمية، العلاقة بين العلم والتقنية، ودور التجارب في العلم (الأسمري والشمراني والشايع، ٢٠١٣).

2. **تحليل المحتوى:** يعرفه طعيمة (٢٠٠٤) بأنه أسلوب يهتم ببحث ووصف مضمون المحتوى، وتفسيره، والتنبؤ به، ويتصف بالموضوعية كأداة ومنهجية في البحث العلمي، بشكل منظم ويمكن التعبير عنه كمياً وإحصائياً واستدلالياً.

ويقصد به إجرائيًا: عملية تصنيف الفقرات المكونة لمحتوى كتب العلوم بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية، وكل ما يتعلق بها من: حواش جانبية، أو سفلية، وأشكال، وجداول، وصور، وأنشطة معملية، وأنشطة

وتمارين، مع استثناء: العناوين الرئيسة والفرعية، وأهداف الوحدة أو الفصل، وصندوق مقترحات القراءات الخارجية، ومنظمات الأفكار، وذلك وفق مجالات طبيعة العلم والموضحة في أداة التحليل.

٣. **كتب العلوم:** وتمثل كتب العلوم بالمرحلة المتوسطة بجميع صفوفها: (السابع، الثامن، التاسع) للفصلين: الأول والثاني (كتاب الطالب)، طبعة ١٤٣٢هـ، والمعتمدة من وزارة التربية والتعليم ويدرسها طلاب المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية.

٤. **المرحلة الدراسية المتوسطة:** وهي مرحلة تتوسط المرحلة الابتدائية والمرحلة الثانوية، ومدتها ثلاث سنوات وتمثل الصفوف (السابع، والثامن، والتاسع)، حيث يلتحق بها الطلاب بعد الحصول على شهادة إتمام المرحلة الابتدائية.

منهج الدراسة:

اتبعت الدراسة في منهجيتها أسلوب تحليل المحتوى كأحد أنواع المنهج الوصفي؛ حيث يشير العساف (١٤٢١هـ) إلى أن أسلوب تحليل المحتوى يعد من أنواع البحوث في المنهج الوصفي، ويعتمد أساساً على الأسلوب الكمي في تحليل الظاهرة المراد دراستها، من خلال الرصد التكراري لوحدة التحليل المختارة. وعليه؛ اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، باستخدام أسلوب تحليل المحتوى الذي يستند إلى جمع المعلومات حول الظاهرة موضوع الدراسة، وتحليلها، والوصول إلى الاستنتاجات الممكنة، بغية تحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن تساؤلاتها.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكونت عينة الدراسة من كامل مجتمعها، حيث تتمثل في كتب الطالب لمادة العلوم للفصلين: الأول والثاني لصفوف المرحلة المتوسطة (السابع، الثامن، التاسع) في المملكة العربية السعودية، الطبعة ١٤٣٢هـ، وبالتالي فإن عدد كتب العلوم التي تم تحليلها (٦) كتب بواقع كتابين لكل صف دراسي.

أداة الدراسة:

استفاد الباحثون في هذه الدراسة من أداة التحليل التي صممها الشمراني (Alshamrani, ٢٠٠٨)، حيث كانت اللغة الأصلية للأداة اللغة الإنجليزية، ومن ثم قام الأسمري، والشمراني، والشايع (٢٠١٣) بترجمتها ومواءمتها لتناسب المحتوى العربي لتحليل كتاب الأحياء للصف الأول الثانوي في المملكة العربية السعودية. وتتكون الأداة من (١٢) مجالاً من مجالات طبيعة العلم، كما هو موضح في الجدول (١).

الجدول (١)
مجالات طبيعة العلم ومؤشراتها

م	مجالات طبيعة العلم	عدد المؤشرات
١	المعرفة العلمية ليست موضوعية تماماً	٣
٢	يستخدم العلماء الإبداع	٢
٣	تعتبر المعرفة العلمية نسبية	٤
٤	يتداخل العلم مع النواحي الثقافية الاجتماعية	٣
٥	يوجد فرق بين القانون والنظرية	٤
٦	تعتمد المعرفة العلمية على الحواس	٢
٧	عدم وجود طريقة علمية عالمية موحدة الخطوات	٣
٨	يوجد فرق بين المشاهدات والاستنتاجات العلمية	٥
٩	لا يمكن أن يجيب العلم عن جميع الأسئلة	٣
١٠	التعاون والاشتراك في تطوير المعارف العلمية	٣
١١	العلاقة بين العلم والتقنية	١
١٢	دور التجارب في العلم	٣
	مجموع المؤشرات الكلي	٣٦

وحدة وفئة التحليل:

اعتبر الباحثون أن وحدة التحليل في هذه الدراسة تتضمن: فقرات الدرس الرئيسة، وصندوق محتوى الفكرة أو التمرين أو النشاط العملي، والأسئلة الرئيسة، وجمل الحواشي السفلية والجانبية، والنصوص الإثرائية العلمية، والصورة أو الرسم البياني أو الجداول التي تحوي جملا كاملة. إضافة إلى ذلك، استثنى الباحثون من ذلك العناوين الرئيسة والفرعية، وأهداف الوحدة أو الفصل، والمفردات الجديدة، والمطويات، ومراجعة الدرس أو الفصل، ودليل مراجعة الفصل أو الأفكار العامة، والاختبارات المقننة، وصندوق مقترحات القراءة الخارجية. وبالنسبة لفئة التحليل، فقد حدد الباحثون فئات التحليل بمجالات طبيعة العلم الاثني عشر وما يندرج تحت كل مجال من مؤشرات.

صدق أداة الدراسة وثباتها:

تم استخدام أداة تحليل محتوى الكتب المدرسية في ضوء جوانب طبيعة العلم – ملحق رقم (١) – التي قام بإعدادها الشمراني (Alshamrani, ٢٠٠٨)، حيث كانت اللغة الأصلية للأداة هي اللغة الإنجليزية، وترجمها وواءمها الأسمري والشمراني والشايع (٢٠١٣)، كما قاموا بالتأكد من صدق الترجمة من خلال تحكيمها من مختصين في تعليم العلوم.

وقد تم التحقق من ثبات الأداة في الدراسة الحالية باتباع أسلوب فعالية المحلل (Interrecorder)، والذي يشير إلى قدرة محلّلَين اثنين أو أكثر، على تحليل المحتوى نفسه بشكل مستقل عن الآخر باستخدام معايير تحليل موحدة (Krippendorff, ١٩٨٠)، كما اعتبر الباحثون أن النسبة المعتبرة للحكم على ثبات الأداة عندما تكون نسبة الاتفاق بين المحلّلَين مساوية أو أكبر من (٨٥%) (Kaid & Wadsworth, ١٩٨٩). ولحساب ثبات الأداة، فقد تم اختيار – عشوائيًا – فصلين من كتاب علوم الصف الأول المتوسط كعينة

للتحليل، ومن ثم تحليلها من قبل محللين اثنين، حيث كانت نسبة الاتفاق بينهما (٨٩%)، وتعد هذه النسبة معتبرة لثبات أداة التحليل.

إجراءات التحليل:

طور الباحثون دليل لجمع البيانات، من خلال الاعتماد على الدليل الذي أعده الأسمري، والشمراني، والشايع (٢٠١٣)، وذلك ليتناسب مع أسئلة الدراسة الحالية ويحقق أهدافها. وتكون من أربعة أجزاء كما يلي:

الجزء الأول: شرح مجالات طبيعة العلم والمؤشرات المثالية لها: يشتمل هذا الجزء على مجالات طبيعة العلم وشرحها والمؤشرات المثالية لها. ويصور الشرح المعنى المقصود من كل مجال، بينما يعتبر المؤشر المثالي عبارة محتملة لمجال طبيعة العلم يمكن وجودها في كتب العلوم (أنظر للملحق رقم ١).

الجزء الثاني: قواعد اختيار وحدة التحليل: وتتمثل وحدة التحليل البسيطة في هذه الدراسة أحد المكونات التي ضُمنت في الكتاب، وتشمل: الفقرة الكاملة في المحتوى الرئيس للكتاب، الفقرة الكاملة في صندوق في المحتوى الرئيس للكتاب، التعريف والتمرين والنشاط المعملي والمثال والسؤال ... إلخ، الموجودة في محتوى الكتاب، كما تشمل وحدة التحليل الأشكال، والجداول، والمخططات التي تحتوي على جمل كاملة، والأنشطة العملية. إضافة إلى ذلك، لم تشتمل وحدة التحليل في هذه الدراسة بعض المكونات، مثل: العنوان الرئيس والفرعي، والجملة والفقرة في ملخص الفصل والوحدة، وجزء المراجعة، والأفكار الرئيسة للفصل والوحدة، وأهداف الفصل والوحدة، ومربع وصندوق المقترحات بالقراءات والتمارين الإضافية الخارجية، والتقويم في نهاية الدرس، والاختبار المقنن، والمطويات (منظمات الأفكار)، والجمل

والفقرات التي تشرح كيفية استخدام الآلة الحاسبة أو استخدام أدوات المعمل.

الجزء الثالث: قواعد وأمثلة للحكم على وحدة التحليل البسيطة واعتبارها وحدة طبيعة العلم: تم اعتبار وحدة التحليل وحدة تحوي مجالاً لطبيعة العلم في حالة توفر مؤشر واحد على الأقل من مؤشرات طبيعة العلم. فعلى سبيل المثال: تعتبر وحدة التحليل وحدةً تحليليةً عندما تحوي اقتباسات محددة كما، مثل: "الطرق الرياضية والتجريبية قادت إلى نجاحات هائلة في العلوم"، حيث تندرج تحت المجال رقم (١٢): دور التجارب في العلم، والمؤشر الثالث رقم (١٢-١): التجربة مهمة في ممارسة العلم. وعلى العكس من ذلك، لا تعتبر وحدة التحليل البسيطة وحدةً تحليليةً تحوي مجالاً أساساً لطبيعة العلم عندما لا تحوي أي مؤشر من المؤشرات المشار إليها في الجزء الأول من هذا الدليل. وفي حالة ذكر كلمات مثل: قانون، أو نظرية، أو ملاحظة، أو استنتاج، أو اسم لأحد العلماء، أو تاريخ اكتشاف علمي، أو طريقة علمية، أو تجربة في وحدة التحليل، فإن هذا لا يعني أنها مؤشر لمجالات طبيعة العلم إلا إذا كان لهذه الكلمات دلالة لمجال من مجالات طبيعة العلم. فعلى سبيل المثال: وحدة التحليل لا تعتبر وحدةً تحليليةً تحوي جانباً لطبيعة العلم عندما تحوي فقط، مثل: تعريف، أو وصف لقانون علمي، مثل: "قانون نيوتن الثالث للحركة: عندما يبذل جسم ما قوة على جسم ثانٍ فإن الجسم الثاني يبذل قوة معاكسة لتلك القوة ومساوية لها.

الجزء الرابع: سجل قيد البيانات: تم تقييد جمع البيانات في جداول أعدت لهذا الغرض تحدد: الصف، الفصل الدراسي، الدرس، الفصل، الفقرة، الصفحة، المؤشر، نوع المحتوى، ملاحظات.

المعالجة الإحصائية:

وللتحقيق من هدف الدراسة، استخدم الباحثون المعالجات والأساليب الإحصائية، والتي تمثلت في حساب التكرارات والنسب المئوية.

عرض النتائج ومناقشتها:

السؤال الأول: ما مجالات طبيعة العلم الأساسية المتضمنة في كتب العلوم بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية؟

للإجابة عن السؤال الأول تم حساب التكرارات والنسب المئوية لمجالات طبيعة العلم الأساسية التي تم تضمنتها في كتب العلوم بالمرحلة المتوسطة للفصلين الدراسيين: الأول والثاني، كما يوضح الجدول (٢).

الجدول (٢) التكرارات والنسب المئوية
لمجالات طبيعة العلم في كتب العلوم بالمرحلة المتوسطة

رقم المجال	مجالات طبيعة العلم	المرحلة الدراسية						الكلي	
		أول متوسط		ثاني متوسط		ثالث متوسط			
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
٦	تعتمد المعرفة العلمية على الحواس	٢٩	٢١,٠	١٠	١٤,٧	١٠	٨,٦	٤٩	١٥,٢
١٢	دور التجارب في العلم	١٩	١٣,٨	١٠	١٤,٧	١٧	١٤,٧	٤٦	١٤,٣
٥	يوجد فرق بين القانون والنظرية	١٧	١٣,٢	٦	٨,٨	٢١	١٨,١	٤٤	١٣,٧
٣	تعتبر المعرفة العلمية نسبية	١٨	١٣,٠	٨	١١,٨	١٥	١٢,٩	٤١	١٢,٧
١١	العلاقة بين العلم والتقنية	١٠	٧,٣	٧	١٠,٣	١٨	١٥,٥	٣٥	١٠,٩
٨	يوجد فرق بين المشاهدات والاستنتاجات العلمية	١٠	٧,٣	١٢	١٧,٧	٧	٦,٠	٢٩	٩,٠
١٠	التعاون والاشتراك في تطوير المعارف العلمية	١٦	١١,٦	٣	٤,٤	٩	٧,٨	٢٨	٨,٧
٧	عدم وجود طريقة علمية عالمية موحدة الخطوات	٦	٤,٤	٢	٢,٩	٧	٦,٠	١٥	٤,٧
٢	يستخدم العلماء الإبداع	٢	١,٥	٤	٥,٩	٧	٦,٠	١٣	٤,٠

رقم المجال	مجالات طبيعة العلم	المرحلة الدراسية						الكلي	
		أول متوسط		ثاني متوسط		ثالث متوسط			
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
٩	لا يمكن أن يجيب العلم عن جميع الأسئلة	٦	٤.٤	٣	٤.٤	٣	٥.٣	١٢	٣.٧
٤	يتداخل العلم مع النواحي الثقافية الاجتماعية	٥	٣.٧	٣	٤.٤	٢	١.٧	١٠	٣.١
١	المعرفة العلمية ليست موضوعية تماماً	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠
المجموع		١٣٨	٤٢.٩	٦٨	٢١.١	١١٦	٣٦.٠	٣٢٢	١٠٠

يتضح من الجدول (٢) أن كتب العلوم المرحلة المتوسطة تتضمن جميع مجالات طبيعة العلم ما عدا المجال الأول "المعرفة العلمية ليست موضوعية تماماً". ويعلل الباحثون هذه النتيجة إلى غياب التأسيس النظري لطبيعة العلم والمعارف العلمية المتضمنة في بعض وحدات التحليل، كما يعزو الباحثون هذه النتيجة إلى أن طبيعة خصائص المتعلمين في هذه المرحلة العمرية قد لا تساعدهم على استيعاب تعقد وصعوبة طبيعة العلم وفلسفته، كما أن المحتوى المعرفي لموضوعات كتب علوم هذه المرحلة الدراسية قد لا يساعد على تضمين محتوى تعلمي يشير إلى تأثير القيم والمعتقدات الشخصية، والمعارف العلمية والخبرات السابقة على الكيفية التي تم الوصول بها إلى العلم.

وتشير النتائج – بالنسبة لكل كتاب على حدة – إلى أن أقل المجالات تضميناً في الصف الأول المتوسط مجالا "يستخدم العلماء الإبداع"، و"العلم مندمج بالنواحي الثقافية والاجتماعية"، بينما كان أقلها تضميناً مجال: "عدم وجود طريقة علمية محددة الخطوات" في الصف الثاني المتوسط، كما كان المجال الأقل تضميناً في الصف الثالث المتوسط "العلم مندمج بالنواحي الثقافية والاجتماعية". في حين تمثلت مجالات طبيعة العلم الأكثر تضميناً في مجال

"المعرفة العلمية ذات أساس تجريبي معتمد على الحواس" في الصف الأول المتوسط، ومجال "يوجد فرق بين المشاهدات والاستدلالات العلمية" في الصف الثاني المتوسط، ومجال "يوجد فرق بين القانون العلمي والنظرية العلمية " في الصف الثالث المتوسط.

وتوضح النتائج – أيضًا – أن نسب تضمين مجالات طبيعة العلم كانت متفاوتة في الكتب، حيث حصل المجال السادس "تعتمد المعرفة العلمية على الحواس" على أعلى نسبة تضمين (١٥,٢%)، ويليه المجال الثاني عشر "دور التجارب في العلوم" بنسبة تضمين (١٤,٣%)، بينما كانت أقل نسبة في المجال الرابع "يتداخل العلم مع النواحي الثقافية والاجتماعية"، حيث بلغت نسبته (٣,١%).

ويمكن إيعاز ارتفاع نسب تضمين مجالات طبيعة العلم في المجال السادس "تعتمد المعرفة العلمية على الحواس" والمجال الثاني عشر "دور التجارب في العلوم" على مستوى الصفوف الثلاثة، إلى طبيعة فصول الكتب التي تتضمن عددًا من والموضوعات المتعلقة بالعالم الطبيعي، مثل: المادة وتغيراتها، الصخور والمعادن، الحيوانات الفقارية واللافقارية، مصادر الأرض، النباتات، الصوت والضوء، وغيرها من المواضيع التي ساعدت على تضمين مؤشرات توضح أن العلم يعتمد على ملاحظات العالم الطبيعي، وأن العلم يعتمد على الحواس. وفيما يتعلق بالمجال الرابع "يتداخل العلم مع النواحي الثقافية والاجتماعية"، يرى الباحثون أن تدني نسبة تضمينه تعد منطقية وتعزى إلى طبيعية فصول الكتب التي تركز على موضوعات معرفية علمية، مثل: الذرات والعناصر، الكهرباء والمغناطيسية، الحركة والقوة، المخاليط والمحاليل، أجهزة الجسم، الصوت والضوء، الجدول الدوري والروابط الكيميائية، قوانين نيوتن، الحركة والتسارع. فمثل هذه الموضوعات تتطلب التركيز على المعرفة العلمية

بما تتضمنه من حقائق، ومفاهيم، وقوانين، ونظريات، بنسبة أكبر من الجوانب الاجتماعية والثقافية.

السؤال الثاني: ما مدى تضمين مجالات طبيعة العلم في كتب العلوم المرحلة بالمتوسطة في المملكة العربية السعودية؟

للإجابة عن السؤال الثاني تم حساب التكرارات والنسب المئوية لوحدات التحليل التي تضمنت مجالاً أو أكثر من مجالات طبيعة العلم حسب الصفوف بالمرحلة المتوسطة للفصلين الأول والثاني، على النحو الآتي:

الجدول (٣) نتائج توزيع وحدات التحليل المتضمنة مجالات طبيعة العلم في كتب علوم المرحلة المتوسطة

الصف	الفصل الدراسي	عدد وحدات التحليل	عدد وحدات التحليل المتضمنة مجالات طبيعة العلم	نسبة التضمين
الأول المتوسط	الأول	٦٠٣	٨٩	%١٤,٨
	الثاني	٤٧٠	٢٩	%٦,٢
	المجموع	**١٠٧٣**	**١١٨**	**%١١,٠**
الثاني المتوسط	الأول	٤٦٣	٥٢	%١١,٢
	الثاني	٤١٨	١٦	%٣,٨
	المجموع	**٨٨١**	**٦٨**	**%٧,٧**
الثالث المتوسط	الأول	٤٠٢	٦٣	%١٥,٧
	الثاني	٣٥٧	٢٩	%٨,١
	المجموع	**٧٥٩**	**٩٢**	**%١٢,١**
المجموع الكلي		**٢٧١٣**	**٢٧٨**	**%١٠,٢**

توضح النتائج المبينة في الجدول (٣) أن عدد وحدات التحليل التي تضمنت مجالاً أو أكثر من مجالات طبيعة العلم في كتب العلوم للمرحلة المتوسطة بلغت (٢٧٨) وحدة تحليلية من أصل (٢٧١٣) وحدة تحليلية، بنسبة (١٠,٢%). ويلاحظ أن كتاب علوم الصف الثالث المتوسط كان الأعلى تضميناً لمجالات طبيعة العلم، فقد بلغت عدد وحدات التحليل التي تضمنت مجالاً أو أكثر من مجالات طبيعة العلم (٩٢) وحدة تحليلية من أصل (٧٥٩) وحدة تحليلية، بنسبة (١٢,١%)، ويليه كتاب علوم الصف الأول المتوسط، حيث بلغت عدد وحدات

التحليل التي تضمنت مجالاً أو أكثر من مجالات طبيعة العلم (١١٨) وحدة تحليلية من أصل (١٠٧٣) وحدة تحليلية، بنسبة (١١,٠%). ويأتي في المرتبة الأخيرة كتاب علوم الصف الثاني المتوسط؛حيث بلغت عدد وحدات التحليل التي تضمنت مجالاً أو أكثر من مجالات طبيعة العلم (٦٨) وحدة تحليلية من أصل (٨٨١) وحدة تحليلية، بنسبة (٧,٧%). إضافة إلى ذلك، توضح النتائج أن كتب علوم الفصل الدراسي الأول في الصفوف الثلاثة كانت أعلى تضميناً لمجالات طبيعة العلم من الفصل الدراسي الثاني.

وفيما يلي عرض ومناقشة نتائج مستويات تضمين مجالات طبيعة العلم لكل صف دراسي، حيث تم حساب التكرارات والنسب المئوية لوحدات التحليل التي تضمنت مجالاً أو أكثر من مجالات طبيعة العلم حسب فصول كتب العلوم بالمرحلة المتوسطة للفصلين الأول والثاني، على النحو الآتي:

أولاً: كتاب علوم الصف الأول المتوسط (السابع):

يبين الجدول (٤) نتائج توزيع وحدات التحليل التي تضمنت مجالاً أو أكثر من مجالات طبيعة العلم في كتاب علوم الصف الأول المتوسط للفصلين الدراسيين: الأول والثاني.

الجدول (٤) توزيع وحدات التحليل المتضمنة مجالات طبيعة العلم في كتاب العلوم للصف الأول المتوسط

الفصل الدراسي	فصول الكتاب	عدد وحدات التحليل	عدد وحدات التحليل المتضمنة مجالات طبيعة العلم	نسبة التضمين
الأول	طبيعة العلم	٦٢	٣٧	%٥٩,٧
	المادة وتغيراتها	٥١	٩	%١٧,٦
	الحركة والقوة	٧٥	١٠	%١٣,٣
	الذرات والعناصر	٥٥	٧	%١٢,٧
	المصطلحات	١٠٨	١١	%١٠,٢
	القياس	٤١	٣	%٧,٣

الفصل الدراسي	فصول الكتاب	عدد وحدات التحليل	عدد وحدات التحليل المتضمنة مجالات طبيعة العلم	نسبة التضمين
	القوى المشكلة للأرض	٧٤	٥	٦,٨%
	الصخور والمعادن	٥٧	٣	٥,٣%
	الكهربـــــــــاء والمغناطيسية	٨٠	٤	٥%
	المجموع	**٦٠٣**	**٨٩**	**١٤,٨%**
الثاني	الحيوانات الفقارية	٥٣	٨	١٥,١%
	الخلايا لبنات الحياة	٣٤	٥	١٤,٧%
	علم البيئة	٤٧	٦	١٢,٨%
	استكشاف الفضاء	٧٢	٥	٦,٩%
	الغلاف الجوي المتحرك	٤٨	٢	٤,٢%
	دور الجينات في الوراثة	٤٠	١	٢,٥%
	مصادر الأرض	٥١	١	٢%
	الحيوانات اللافقارية	٥٤	١	١,٩%
	المصطلحات	٧١	٠	٠
	المجموع	**٤٧٠**	**٢٩**	**٦,٢%**
المجموع الكلي		**١٠٧٣**	**١١٨**	**١١%**

توضح النتائج المبينة في الجدول (٤) أن عدد وحدات التحليل التي تضمنت مجالا أو أكثر من مجالات طبيعة العلم في كتاب علوم الصف الأول المتوسط للفصل الدراسي الأول، حيث بلغت (٨٩) وحدة تحليلية من أصل (٦٠٣) وحدة تحليلية، بنسبة (١٤,٨%)، بينما بلغت في الفصل الدراسي الثاني (٢٩) وحدة تحليلية من أصل (٤٧٠) وحدة تحليلية، بنسبة (٦,٢%)، في حين بلغ عدد الوحدات التحليلية في كامل الكتاب (١١٨) وحدة تحليلية من أصل (١٠٧٣) وحدة تحليلية، وبنسبة (١١%).

ثانيًا: كتاب العلوم للصف الثاني المتوسط (الثامن):

يوضح الجدول (٥) نتائج توزيع وحدات التحليل التي تضمنت مجالاً أو أكثر من مجالات طبيعة العلم في كتاب علوم الصف الثاني المتوسط للفصلين الدراسيين: الأول والثاني.

الجدول (٥) توزيع وحدات التحليل المتضمنة
مجالات طبيعة العلم في كتاب علوم الصف الثاني المتوسط

الفصل الدراسي	فصول الكتاب	عدد وحدات التحليل	عدد وحدات التحليل المتضمنة مجالات طبيعة العلم	نسبة التضمين
الأول	طبيعة العلم	٤٢	٢٠	%٤٧,٦
	جهاز الدوران والمناعة	٧١	١٣	%١٨,٣
	حالات المادة	٦٦	٥	%٧,٦
	المصطلحات	٩٦	٦	%٦,٣
	الطاقة ومصادرها	٦٧	٤	%٦
	الهضم والتنفس والإخراج	٥٨	٣	%٥,٢
	المخاليط والمحاليل	٦٣	١	%١,٦
	المجموع	**٤٦٣**	**٥٢**	**%١١,٢**
الثاني	النباتات	٥٢	٧	%١٣,٥
	التنظيم والتكاثر	٥١	٤	%٧,٨
	الطاقة الحرارية	٥١	٣	%٥,٩
	موارد البيئة وحمايتها	٥٨	١	%١,٧
	الموجات والصوت والضوء	٦٠	١	%١,٧
	أجهزة الدعامة والحركة	٧٢	٠	٠
	المصطلحات	٧٤	٠	٠
	المجموع	**٤١٨**	**١٦**	**%٣,٨**
المجموع الكلي		**٨٨١**	**٦٨**	**%٧,٧**

توضح النتائج المبينة في الجدول (٥) أن عدد وحدات التحليل التي تضمنت مجالا أو أكثر من مجالات طبيعة العلم في كتاب علوم الصف الثاني المتوسط للفصل الدراسي الأول؛ حيث بلغت (٥٢) وحدة تحليلية من أصل (٤٦٣) وحدة

تحليلية، بنسبة (١١,٢%)، بينما بلغت في الفصل الدراسي الثاني (١٦) وحدة تحليلية من أصل (٤١٨) وحدة تحليلية، بنسبة (٣,٨%)، في حين بلغ عدد الوحدات التحليلية في كامل الكتاب (٦٨) وحدة تحليلية من أصل (٨٨١) وحدة تحليلية، وبنسبة (٧,٧%).

ثالثًا: كتاب علوم الصف الثالث المتوسط (التاسع):

يوضح الجدول (٦) نتائج توزيع وحدات التحليل التي تضمنت مجالاً أو أكثر من مجالات طبيعة العلم في كتاب علوم الصف الثالث المتوسط للفصلين الدراسيين الأول والثاني.

الجدول (٦) توزيع وحدات التحليل المتضمنة مجالات طبيعة العلم في كتاب العلوم للصف الثالث المتوسط

الفصل الدراسي	فصول الكتاب	عدد وحدات التحليل	عدد وحدات التحليل المتضمنة مجالات طبيعة العلم	نسبة التضمين
الأول	طبيعة العلم	٦٢	٣٣	%٥٣,٢
	تركيب الذرة	٥٧	٩	%١٥,٨
	البناء الذري والروابط الكيميائية	٥٤	٥	%٩,٣
	المصطلحات	٧٧	٦	%٧,٨
	تغيرات الأرض	٥٥	٤	%٧,٣
	الجدول الدوري	٤٨	٣	%٦,٣
	التفاعلات الكيميائية	٤٩	٣	%٦,١
	المجموع	**٤٠٢**	**٦٣**	**%١٥,٧**
الثاني	القوة وقوانين نيوتن	٤٩	١٤	%٢٨,٦
	الوراثة	٣١	٥	%١٦,١
	الكهرباء	٣٨	٣	%%٧,٩
	الحركة والتسارع	٥٣	٣	%٥,٧
	أنشطة وعمليات بالخلية	٥٧	٣	%٥,٣
	المغناطيسية	٥٠	١	%٢,٠
	المصطلحات	٧٩	٠	٠
	المجموع	**٣٥٧**	**٢٩**	**%٨,١**
المجموع الكلي		**٧٥٩**	**٩٢**	**%١٢,١**

توضح النتائج المبينة في الجدول (٦) أن عدد وحدات التحليل التي تضمنت مجالا أو أكثر من مجالات طبيعة العلم في كتاب العلوم الصف الثالث المتوسط للفصل الدراسي الأول؛ حيث بلغت (٦٣) وحدة تحليلية من أصل (٤٠٢) وحدة تحليلية، بنسبة (١٥,٧%)، بينما بلغت في الفصل الدراسي الثاني (٢٩) وحدة تحليلية من أصل (٣٥٧) وحدة تحليلية، بنسبة (٨,١%)، في حين بلغ عدد الوحدات التحليلية في كامل الكتاب (٩٢) وحدة تحليلية من أصل (٧٥٩) وحدة تحليلية، وبنسبة (١٢,١%).

وبنظرة شمولية لنتائج السؤال الأول، فقد أظهرت الجداول: (٢)، (٣)، (٤) أن هناك فصلاً تدريسيًا كاملاً بعنوان طبيعة العلم في كتاب العلوم لكل صف دراسي (الفصل الدراسي الأول)، حيث بلغت نسبة مجالات طبيعة العلم في الفصل الأول من كتاب الصف الأول المتوسط (٥٩,٧%)، بينما كانت (٤٧,٦%) في كتاب العلوم الصف الثاني المتوسط، في حين بلغت (٥٣,٢%) في كتاب العلوم للصف الثالث المتوسط. إن تخصيص فصل تدريسي كامل يعنى بطبيعة العلم – بما تتضمنه من إستراتيجيات تدريسية، وأنماط تعلم، وأنشطة استقصاء من واقع الحياة، وأنشطة إثرائية، والتحفيز والتعزيز، والقراءة الموجهة، والربط بالمعارف السابقة – لكل صف دراسي يفسر ارتفاع نسب توافر مجالات طبيعة العلم في هذه الكتب. ويعزو الباحثون تضمين مجالات العلم في الفصل الأول من كتب العلوم بالمرحلة المتوسطة إلى الأهمية التي تحظى بها طبيعة العلم في تدريس العلوم، وإسهامها في تنمية التحصيل الدراسي والاتجاهات الإيجابية نحو العلوم، إضافة إلى كونها من القضايا الأساسية التي تبنى عليها موضوعات مناهج العلوم، وهذا ما أكده العديد من الباحثين (Abd-El-Khalick & Akerson, ٢٠٠٤؛ زيتون (٢٠١٠)؛ McDonald, ٢٠١٠؛ الشمراني (٢٠١٢).

وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة الأسمري والشمراني والشايع (٢٠١٣) من تضمين كتاب الأحياء للصف الأول الثانوي – (الفصل الدراسي الأول) في المملكة العربية السعودية – لمجالات طبيعة العلم؛ حيث أشارت إلى أن إجمالي وحدات التحليل التي تضمنت مؤشراً أو أكثر لجوانب طبيعة العلم بلغ (٧٨) من أصل (٨٩٣) وحدة، بنسبة قدرها (٨,٧%) من إجمالي عدد وحدات التحليل في الكتاب ككل. وفي السياق ذاته، تتفق هذه النتائج مع دراسة شحادة (٢٠٠٨) التي كان من أبرز نتائجها تضمن كتاب العلوم للصف التاسع في فلسطين لأبعاد طبيعة العلم فقط في الوحدة الأولى من الكتاب الدراسي، كما تتفق نتائج هذا السؤال مع ما توصلت إليه دراسة فراج (٢٠٠٠) من تضمين مجالات طبيعة العلم في كتاب العلوم الصف الأول المتوسط في المملكة العربية السعودية، إلا أن دراسة فراج (٢٠٠٠) توصلت إلى أن مستوى تضمين كتابي علوم الصفين: الثاني المتوسط، والثالث المتوسط، لمجالات طبيعة العلم كان دون المستوى المأمول. ويفسر الباحثون هذا الاختلاف إلى أن الدراسة الحالية طبقت على كتب مشروع تطوير الرياضيات والعلوم الطبيعية المطورة، بينما دراسة فراج تم تطبيقها على كتب العلوم بالمرحلة المتوسطة عام (١٩٩٩–٢٠٠٠)، أي قبل بدء المشروع.

وتوصلت نتائج السؤال الأول – أيضًا – إلى أن جميع فصول كتب العلوم للمرحلة المتوسطة تضمنت مجالاً أو أكثر من مجالات طبيعة العلم بنسبٍ متفاوتة، عدا فصل المصطلحات في الفصل الدراسي الثاني لكل صف دراسي، وفصل أجهزة الدعامة والحركة في كتاب العلوم للصف الثاني المتوسط للفصل الدراسي الثاني. ويرجع الباحثون غياب مجالات طبيعة العلم في فصل المصطلحات في الفصل الدراسي الثاني لجميع جميع كتب علوم المرحلة المتوسطة إلى أن مجالات طبيعة العلم الخاصة بفصل المصطلحات قد تم عرضها في الفصل الدراسي الأول، وبالتالي انتفت الحاجة لتكرارها في الفصل

الدراسي الثاني، كما أن طبيعة المعارف في هذا الفصل عبارة عن تعريفات للمصطلحات الواردة في الكتب فقط.

ويرى الباحثون أن تفاوت نسب تضمين مجالات طبيعة العلم في كتب العلوم لصفوف المرحلة المتوسطة أمر مبرر لعدة اعتبارات، منها: ١) وجود فصل دراسي كامل يعنى بطبيعة العلم في كل صف دراسي ويؤسس لها، ٢) ضرورة وجود التوازن بين مكونات البنى المعرفية لموضوعات الكتب، ٣) طبيعة موضوعات بعض الفصول التي لا تعكس طبيعة العلم ومجالاتها، ٤) عدم وجود محكات مرجعية تحدد نسب مجالات طبيعة العلم الواجب تضمينها في المراحل الدراسية. وعليه؛ فإن ما توصلت إليه هذه الدراسة من تفاوت في تضمين مجالات طبيعة العلم يتفق مع ما توصلت دراسة فراج (٢٠٠٠) التي أشارت نتائجها إلى تدني تأكيد كتب العلوم بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية لأبعاد طبيعة العلم؛ حيث تم التركيز على الجانب المعرفي للعلم، كما تتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة عبدالمجيد (٢٠٠٤)، التي أظهرت غياب جزء من أبعاد طبيعة العلم في كتب علوم المرحلة المتوسطة في مصر. وتتفق نتائج الدراسة الحالية – كذلك – مع نتيجة دراسة شحادة (٢٠٠٨)، والتي أشارت إلى عدم توازن تضمين أبعاد طبيعة العلم بين الفصول الدراسية والوحدات والفصول في كتب علوم المرحلة المتوسطة بفلسطين، وتتفق – أيضًا – مع نتائج دراسة الزعانين (٢٠١٠)، التي بينت أن كتب الفيزياء لمرحلة الثانوية العامة في فلسطين تراعي أبعاد طبيعة العلم في الأنشطة، في حين لا يراعي أبعادها في أسئلة الكتاب. وأخيرًا، تتفق نتائج الدراسة الحالية نتائج مع دراسة الأسمري والشمراني والشايع (٢٠١٣)، التي أظهرت نتائجها أن تضمين أبعاد طبيعة العلم في كتاب الأحياء للصف الأول الثانوي في المملكة العربية السعودية جاء بشكل غير متوازن بين جزئي الكتاب، وفصوله وكذلك بين وحدات التحليل.

التوصيات:

في ضوء ما تم التوصل إليه من نتائج في هذه الدراسة، يوصي الباحثون بعدة توصيات إجرائية على النحو الآتي:

١. تضمين كتب العلوم لدلائل تشير إلى مجال طبيعة العلم المتعلق بكون أن "المعرفة العلمية ليست موضوعية تمامًا"، من خلال تقديم محتوى يتناسب مع الخصائص العقلية والمعرفية لطلاب المرحلة المتوسطة، ويساعدهم على استيعاب تعقد طبيعة العلم وفلسفته، ومدى تأثير القيم والمعتقدات الشخصية على الطرق التي تم الوصول بها إلى العلم.

٢. تضمين فقرات علمية إثرائية في محتوى كتب العلوم توضح تأثير تداخل العلم مع الجوانب الثقافية والاجتماعية، وتأثير ذلك على تطور العلم وتقدمه.

٣. إتاحة الفرص للمتخصصين في التربية العلمية للمشاركة في تصميم وتأليف كتب العلوم في مراحل التعليم العام.

٤. تشجيع معلمي العلوم في مراحل التعليم العام على ضرورة إبراز مجالات طبيعة العلم في أثناء تدريس مقررات العلوم، وتوظيفها في الأنشطة والتجارب العملية.

مقترحات بحثية مستقبلية:

١. إجراء دراسات مماثلة على مقررات الكيمياء، والفيزياء في المرحلة الثانوية، ومقرر العلوم في المرحلة الابتدائية.

٢. إجراء دراسة لمعرفة تصورات المعلمين والطلاب حول طبيعة العلم.

٣. إجراء دراسة لمعرفة واقع ممارسة المعلمين والمتعلمين لطبيعة العلم.

* * *

المراجع:

المراجع العربية:

١- الأسمري، إبراهيم؛ والشمراني، سعيد؛ والشايع، فهد (٢٠١٣). مدى تضمين جوانب طبيعة العلم في كتاب الأحياء للصف الأول الثانوي في المملكة العربية السعودية. **مجلة رسالة الخليج العربي-السعودية**، مقبول للنشر بتاريخ ١٤٣٤/٣/١هـ.

٢- البشايرة، زيد؛ والمعايطة، صباح (٢٠٠٧). مدى احتواء كتاب العلوم للصف الثامن الأساسي في الأردن لأبعاد الثقافة العلمية ودرجة إلمام طلبة منطقة القصر بها. **مجلة العلوم التربوية-جامعة قطر**، (١٢)، ٢٧٥-٣٠٠.

٣- بن سلمة، منصور؛ والحارثي، إبراهيم (٢٠٠٥). **المرشد في تأليف الكتاب المدرسي ومواصفاته**. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

٤- بيبي، ر.؛ وبويل، ج؛ ترويريدج، ل. (٢٠٠٤). **تدريس العلوم في المدارس الثانوية: إستراتيجيات تطوير الثقافة العلمية**. (محمد عبدالحميد، وعبدالمنعم حسن، ونادر السنهوري، وحسن تيراب، مترجم). الإمارات، العين: دار الكتاب الجامعي (٢٠٠٠).

٥- الجبر، جبر بن محمد. (يوليو، ٢٠٠٥). **دراسة تحليلية لمحتوى كتاب العلوم للصف السادس الابتدائي بالمملكة العربي السعودية في ضوء معايير تدريس العلوم**. بحث مقدم للمؤتمر العلمي السابع عشر: مناهج التعليم والمستويات المعيارية، ٣، ٨٨٤-٩٠٤.

٦- الخطايبة، عبدالله؛ والعريمي، باسمة (٢٠٠٣). فاعلية استخدام خرائط المفاهيم في تحصيل طالبات الصف الأول الثانوي للمفاهيم العلمية المتعلقة بوحدة "تصنيف الكائنات الحية" واحتفاظهن بها. **مجلة رسالة الخليج العربي-السعودية**، (٨٨)، ٤١-٩١.

٧- الخطايبة، عبدالله؛ والشعيلي، علي (٢٠٠٧). مراعاة محتوى كتاب العلوم للصف الخامس الأساسي في الأردن للمعايير القومية الأمريكية لمحتوى العلوم. **مجلة جامعة الشارقة للعلوم الشرعية والإنسانية**، ١(٤)، ١٧٣-١٩٨.

٨- الخليلي، خليل؛ وحيدر، عبد اللطيف؛ ويونس، محمد (١٩٩٦). **تدريس العلوم في مراحل التعليم العام**. ط١، دبي: دار القلم للنشر والتوزيع.

٩- الزعانين، جمال (٢٠١٠). دراسة تحليلية للأنشطة العلمية والأسئلة الواردة في كتاب الفيزياء للثانوية العامة بفلسطين في ضوء أبعاد طبيعة العلم وعملياته التكاملية. **المجلة الدولية للأبحاث التربوية-جامعة الأمارات العربية المتحدة**، (٢٨)، ٢١-٤٧.

١٠- زيتون، عايش. (١٩٩٦). **أساليب تدريس العلوم**. ط٢، عمان: دار الشروق.

١١- زيتون، عايش. (٢٠١٠). **الاتجاهات العالمية المعاصرة في مناهج العلوم وتدريسها**. الأردن: دار الشروق.

١٢- السويدي، خليفة علي؛ والخليلي، خليل يوسف (١٩٩٧). **المنهاج مفهومه وتصميمه وتنفيذه وصيانته**. الإمارات: دار القلم للنشر والتوزيع.

١٣- الشايع، فهد؛ والعقيل، محمد (أغسطس، ٢٠٠٦). **مدى تحقق معايير المحتوى من رياض الأطفال إلى الصف الرابع (K- ٤) بمشروع المعايير القومية للتربية العلمية الأمريكية (NSES) في محتوى كتب العلوم بالمملكة العربية السعودية**. بحث مقدم للمؤتمر العلمي العاشر للتربية العلمية: تحديات الحاضر ورؤى المستقبل، مصر، (١)، ٣٢١-٣٤٥.

١٤- شحادة، سلمان. (٢٠٠٨). **مفاهيم طبيعة العلم وعملياته المتضمنة في كتاب العلوم للصف التاسع ومدى اكتساب الطلبة لها**. رسالة ماجستير غير منشورة، فلسطين، غزة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية.

١٥- الشمراني، سعيد محمد (٢٠١٢). أولويات البحث في التربية العلمية بالمملكة العربية السعودية. **مجلة جامعة الملك سعود للعلوم التربوية والدراسات الإسلامية-السعودية**، ٢٤(١)، ١٩٩-٢٢٨.

١٦- طعيمة، رشدي (٢٠٠٤). **تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية: مفهومه، أسسه، استخدامه**. مصر: دار الفكر العربي.

١٧- عبدالمجيد، ممدوح محمد (٢٠٠٤). مدى تناول محتوى منهج العلوم بالمرحلة الإعدادية لأبعاد طبيعة العلم وعملياته وفهم الطلاب لها. **مجلة التربية العلمية**، ٣(٧)، ١٠٣-١٤٤.

١٨- العساف، صالح (١٤٢١). **المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية**. الرياض: مكتبة العبيكان.

١٩- فراج، محسن حامد (٢٠٠٠). مدى تناول محتوى منهج العلوم بالمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية لأبعاد العلم وعملياته وفهم التلاميذ لها. **مجلة التربية العلمية**، ٢(٣)، ١-٤١.

٢٠- فضل، نبيل؛ وبوقحوص، خالد (أغسطس، ١٩٩٧). **تقييم محتوى كتب العلوم في ضوء أهمية أهداف التربية العلمية من وجهة نظر معلمي العلوم بدولة البحرين**. بحث مقدم للمؤتمر العلمي الأول، التربية العلمية للقرن الحادي والعشرين، مصر، (١)، ١-٢٦.

٢١- المزروع، هيا محمد (٢٠٠٥). إستراتيجية شكل البيت الدائري فاعليتها في تنمية مهارات ما وراء المعرفة وتحصيل العلوم لدى طالبات المرحلة الثانوية ذوات السعة العقلية المختلفة. **مجلة رسالة الخليج العربي-السعودية**، (٩٦)، ١٣-٦٧.

٢٢- مكتب التربية لدول الخليج العربي (٢٠٠٧). **وثيقة كفايات العلوم لنهاية الصف السادس الابتدائي**. الرياض: مكتب التربية لدول الخليج العربي.

٢٣- وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٦). **مشروع تطوير مناهج الرياضيات والعلوم الطبيعية في المملكة العربية السعودية**. أمانة مشروع تطوير مناهج الرياضيات والعلوم الطبيعية، الرياض: مطابع ركن الطباعة.

المراجع الأجنبية:

٢٤- Abd-El-Khalick, F. & Akerson, V. (٢٠٠٤). Learning as conceptual change: Factors mediating the development of preservice elementary teachers' views of nature of science. Science Education, ٨٨(٥), ٧٨٥-٨١٠.

٢٥- Akerson, V. & Abd-El-Khalick, F. (٢٠٠٣). Teaching elements of nature of science: A yearlong case study of a fourth-grade teacher. Journal of Research in Science Teaching, ٤٠(١٠), ١٠٢٥–١٠٤٩.

٢٦- Alshamrani, S. (٢٠٠٨). Context, accuracy, and level of inclusion of nature of science concepts in current high school physics textbooks. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Arkansas, USA.

٢٧- American Association for the Advancement of Science (AAAS). (١٩٩٣). Benchmarks for science literacy: A Project ٢٠٦١ report. New York: Oxford University Press.

٢٨- Canan T. S., & Mustafa, S. K. (٢٠١٠). How are the perceptions of high school students and teachers on NOS as a knowledge type presented in schools in terms of “importance” and “interest”? International Journal of Environmental & Science Education, ٥(١), ١٠٥–١٢٦.

٢٩- Craven, J. A. (٢٠٠٢). Assessing explicit and tacit conceptions of the nature of science among preservice elementary teachers. International Journal of Science Education, ٢٤(٨), ٧٨٥–٨٠٢.

٣٠- Driver, R., Leach, J., Millar, R., & Scott, P. (١٩٩٦). Young people's images of science. Buckingham, UK: Open University Press.

٣١- Hsu, L. R. (٢٠٠٧). Taiwan experts' perspectives on what 'nature of science' should be taught in elementary and secondary school. Paper presented at the Ninth International History, Philosophy & Science Teaching Conference. Canada: Calgary.

٣٢- Kaid, L. L. & Wadsworth, A. J. (١٩٨٩). Content analysis: Measurement of communication behavior, Eds. Philip Emmert and Larry Barker. New York: Longman, ١٩٧–٢١٧.

٣٣- Krippendorff, K. (١٩٨٠). Content analysis: An introduction to its methodology. California: Beverly Hills.

٣٤- Lederman, N. (١٩٩٢). Students' and Teachers' conceptions of the nature of science: A review of the research. Journal or Research in Science Teacher, ٢٩(٤), ٣٣١–٣٥٩.

٣٥- Lederman, N. G. (١٩٩٢). Students' and teachers' understanding of the nature of science: A re-assessment. School Science and Mathematics, ٨٦, ٩١–٩٩.

٣٦- Lederman, N. G. (١٩٩٨). The state of science education: subject matter without context. Electronic Journal of Science Education [On-line serial], ٣(٢).

٣٧- Lederman, N. G. (٢٠٠٧). Nature of science: Past, present, and future In S. K. Abell & N. G. Lederman, (Eds), Handbook of research in science education (٨٣١–٨٧٩). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Publishers.

٣٨- McDonald, C. V. (٢٠١٠). The Influence of Explicit Nature of Science and Argumentation Instruction on Preservice Primary Teachers' Views of Nature of Science. Journal of Research in Science Teaching, ٤٧(٩), ١١٣٧–١١٦٤.

٣٩- National Research Council (NRC). (١٩٩٦). National science education standards. Washington, DC: National Academic Press.

٤٠- Schwarts, R. S. & Lederman, N. G. (٢٠٠٢). It's the Nature of the Best: The Influence of Knowledge and Intentions on Learning and Teaching Nature of Science. Journal of Research in Science Teaching, ٣٩(٣), ٢٠٥–٢٣٦.

* * *

الملحق رقم (١)

مجالات طبيعة العلم ومؤشراتها المثالية

م	المجال	الوصف	المؤشر
١	المعرفة العلمية ليست موضوعية تمامًا	عملية وضع الأسئلة والاستكشاف وتفسير البيانات تتأثر بالنموذج السائد المقبول في الجانب العلمي "Paradigm" أي أن المشاهدة تستند إلى نظرية سابقة. كما أن القيم الشخصية والمعرفة العلمية السابقة والخبرة تؤثر على ماهية وكيفية إجراء العلم.	(١-١) العلم يستند على النظرية (Science is Theory-laden) (١-٢) العلم يحوي عناصر غير موضوعية. (١-٣) مثال يوضح أن العلم يبنى على النظرية أو أن العلم يحوي عناصر غير موضوعية.
٢	يستخدم العلماء الإبداع	العلم يعتبر نشاطاً يشتمل على إبداع وخيال.	(٢-١) يستخدم العلماء الخيال والإبداع للوصول للعلم. (٢-٢) مثال يوضح أن أحد العلماء استخدم الإبداع لإنتاج العلم.
٣	تعتبر المعرفة العلمية نسبية (مؤقتة، وغير ثابتة)	تعتبر المعرفة العلمية الحالية أفضل ما توصل له الإنسان لكنها قابلة للتغير في المستقبل عند اكتشاف دليل جديد أو إعادة تفسير دليل قديم.	(٣-١) المعرفة العلمية قابلة للتغير. (٣-٢) المعرفة العلمية المقبولة في وقت ما تعتبر أفضل وصف أو تبرير أو تفسير في ذلك الوقت. (٣-٣) الأفكار العلمية لا يمكن إثباتها. (٣-٤) مثال يوضح أن إحدى الأفكار العلمية تم استبدالها بفكرة علمية أحدث
٤	يتداخل العلم مع النواحي الثقافية الاجتماعية	يتأثر العلم بالثقافة والمجتمع الذي يمارس فيه.	(٤-١) العلم يتأثر بالمجتمع والثقافة. (٤-٢) ساهم العديد من المجتمعات والثقافات في العلم. (٤-٣) مثال يوضح كيفية تأثير المجتمع والثقافة في الأفكار العلمية.
٥	يوجد فرق بين النظرية والقانون العلمي	تعتبر القوانين والنظريات العلمية أنواع مختلفة من المعرفة العلمية. القوانين العلمية عبارة عن تعميمات	(٥-١) العلاقة أو التباين بين القانون والنظرية العلمية. (٥-٢) تعريف للقانون العلمي. (٥-٣) تعريف للنظرية العلمية.

م	المجال	الوصف	المؤشر
		تصف العلاقات بين الظواهر الطبيعية، في حين أن النظريات العلمية عبارة عن تفسيرات مستنتجة للظواهر الطبيعية.	(٥-٤) مثال لقانون أو نظرية علمية توضح كيفية استخدامهما في العلم.
٦	تعتمد المعرفة العلمية على الحواس	المعرفة العلمية تستند أو تستمد من ملاحظة العالم الطبيعي	(٦-١) المعرفة العلمية تعتمد أو تستمد من ملاحظة العالم الطبيعي. (٦-٢) مثال يوضح أن العلم يعتمد على الحواس (Empirically-based)
٧	عدم وجود طريقة علمية عالمية محددة الخطوات	يستخدم العلم مجموعة من الطرق والسبل المتعددة، ولا يوجد طريقة علمية ثابتة تستخدم للوصول إلى جميع المعارف العلمية.	(٧-١) يمكن أن يمارس العلم من خلال مناح أو طرق عديدة. (٧-٢) لا يوجد طريقة وحيدة لممارسة العلم تتم وفق خطوات متتالية محددة. (٧-٣) مثال يوضح أن طرق ممارسة العلم تعتمد على الجانب وأسئلة البحث ومدى براعة العالم.
٨	يوجد فرق بين المشاهدات والاستدلالات العلمية	يقوم العلم على الملاحظة والاستدلال على حد سواء، المشاهدة هي عملية وصف العالم الطبيعة من خلال ما تتوصل إليه الحواس، أما الاستدلال فهو إجراء منطقي للانتقال من البيانات الملاحظة مباشرة بالحواس إلى ما لا يمكن التوصل إليه مباشرة بالحواس.	(٨-١) يعتمد العلم على الملاحظة والاستنتاج أو أحدهما. (٨-٢) الفرق أو العلاقة بين الملاحظة والاستنتاج. (٨-٣) تعريف الملاحظة. (٨-٤) تعريف الاستنتاج. (٨-٥) مثال يوضح معنى الملاحظة أو الاستنتاج أو الفرق بينهما.
٩	لا يمكن أن يجيب العلم عن جميع الأسئلة	بعض الأسئلة لا يمكن الإجابة عليها من خلال استخدام طرق البحث العلمية	(٩-١) لا يمكن أن يجيب العلم عن كل الأسئلة. (٩-٢) الأفكار العلمية هي الأفكار القابلة للاختبار مقابل العالم الطبيعي الملاحظ (قابلة للدحض). (٩-٣) مثال يوضح أن العلم لا يمكن أن يجيب عن جميع الأسئلة.
١٠	التعاون والاشتراك في	على الرغم من أن الفرد يمكن أن يقدم مساهمة كبيرة في	(١٠-١) يتواصل العلماء ويعملون مع بعضهم البعض ويراجعون أعمال

م	المجال	الوصف	المؤشر
	تطوير المعارف العلمية	العلم إلا أن العلم عادة ما يتم التوصل إليه من خلال العمل الجماعي، والمعرفة العلمية الجديدة لا بد أن يقبلها مجتمع العلماء في الجانب ولا بد أن تتجاوز عملية المراجعة الدقيقة من قبل الأقران في الجانب.	بعضهم البعض. (١٠-٢) يشترك العلماء كمجتمع في مجموعة من المعارف والقيم والأخلاقيات... (١٠-٣) مثال يوضح أن العلماء يتعاونون للحصول على أفكار علمية أو يتواصلون مع بعضهم البعض أو يتفقون أو يختلفون حول بعض القضايا ذات العلاقة بعملهم.
١١	العلم والتقنية	يعتمد العلم والتكنولوجيا على بعضهما البعض. يهدف العلم إلى فهم العالم الطبيعي والهدف من التكنولوجيا إحداث تغييرات في العالم لتلبية احتياجات الإنسان.	(١١-١) الفرق أو العلاقة أو الخلط بين العلم والتكنولوجيا.
١٢	دور التجارب في العلم	يستخدم العلم عادة وليس دائما التجارب لاختبار الأفكار، إلا أن التجربة العلمية الواحدة نادراً ما تكون كافية لترسيخ الادعاء العلمي	(١٢-١) تعتبر التجربة طريقة مهمة لممارسة العلم. (١٢-٢) يوجد حاجة لإعادة إجراء التجربة لتأكيد المعرفة العلمية. (١٢-٣) مثال يوضح أن أحد العلماء استخدم تجربة علمية أو أعاد إجراءها للوصول لفكرة علمية.

* * *

- Ministry of Education (2006). Project of Mathematics & Natural Sciences Curricula Development in Saudi Arabia. Project Secretariat of Mathematics & Natural Sciences Curricula Development. Riyadh: Rokn Press.
- ShaHHada, S. (2008). Concepts of science nature and its processes included in the science textbook of the 9th grade and the level of students acquiring them(Unpublished Master's thesis). Faculty of Education, Islamic UniversityGaza, Palestine.
- Tu`aimah, R. (2004). Content analysis of humanities: Its concept, foundations & uses. Egypt: Daar Al-Fikr Al-Arabi .
- Zaytoon, A. (1996).Methods of teaching science (2nd ed). Amman: Daar Al-Shurooq.
- Zaytoon, A. (2010). Contemporary global trends in science curricula and teaching them. Amman: Daar Al-Shorooq.

* * *

- Al-Za`aneen, J. (2010). An analysis of Palestinian secondary school science physics' textbook activities and questions in light of the nature of science dimensions and its supplemental Processes. International Journal for Educational Research, United Arab Emirates, (28), 21-47.
- Bureau of Education for the Arabian Gulf States (2007). End of grade 6 Science Competences bill. Riyadh: Bureau of Education for Arabian Gulf States.
- Bybee, R., Powell, J. & Trowbridge, L. (2000). Science teaching at secondary school: strategies for scientific culture development (9thed). M. AbdulHameed, A. Hassan, N. Sanhoori, & H. Teerab, (Trans.). Al-Ain: Daar Al-Kitaab Al-Jaami`ee.
- FaDHl, N. & BuquHooS, K. (1997, August). Evaluation of science textbook content in light of the importance of science education goals: Science Teachers in Bahrainperspective. Paper presented at the 1st Scientific Conference: Science Education in the 21st Century. Egypt, (1), 1-26.
- Farraj, M.(2000). Extent of Saudi intermediate school level science curriculum content approaching the dimensions of the nature of science, its processes and students understanding. Journal of Scientific Education, *2*(3), 1-41.
- Ibn Salamah, M.; & Al-Harthy, I. (2005). Guidebook of writing school textbook and its specifications. Riyadh: Bureau of Education of Arabian Gulf States.

standards. Journal of the University of Sharjah for Humanities and Islamic Sciences, 1(4), 173-198.

- Al-KhaTaaybah, A.,& Al-Oraimi, B. (2003). Efficiency of using concept maps in female 10th grade students' achievement in the unit "Classification of Organisms" and retaining them. Majallat Risaalat Al-Khaleej Al-Arabi (Journal of Arab Gulf Message), Saudi Arabia, (88), 41-91.
- Al-Mazroo`, H. (2005). Roundhouse diagram strategy and its efficiency in developing metacognitive skills and science achievement of secondary school female students of different mental capacity. Majallat Risaalat Al-Khaleej Al-Arabi (Journal of Arabian Gulf Message), Saudi Arabia, (96), 13-67.
- Al-Shaaye`, F. & Al-Aqeel, M. (2006, August). The extent of actualizing the KG – grade 4 content standards of the American national science education standards (NSES) in science textbooks in Saudi Arabia. Paper presented at the 10th Science Education Conference: Current Challenges and visions of the future, Egypt, (1), 321-345.
- Al-Shamrani, S. (2012). Research priorities in science education in Saudi Arabia. Journal of King Saud University for Educational Sciences and Islamic Studies, Saudi Arabia, 24(1), 199-228.
- Al-Suwaidi, K. & Al-Khalili, K.(1997). Curriculum: its concept, design, implementation & improvement. United Arab Emirates: Daar Al-Qalam Publishing and Distribution.

List of References:

- AbdulMajeed, M. (2004). The inclusion of nature of science and its processes in the science textbooks of intermediate school and students' understanding. Journal of Science Education, *3*(7), 103-144.
- Al-Asmari, I., Al-Shamraani, S. & Al-Shaaye`, F. (2013). The level of inclusion of the nature of science aspects in the 10th grade biology textbook in Saudi Arabia. Majallat Risaalat Al-Khaleej Al-Arabi (Journal of Arab Gulf Message), Saudi Arabia, accepted for publication on 01/03/1434H.
- Al-Assaaf, S. (1421H). The Introduction to Research in Behavioral Sciences. Riyadh: Obaikan Bookstore.
- Al-Bashaairah, Z., & Al-Ma`aiTah, S. (2007). The inclusion level of scientific literacy dimensions in the 8th grade science textbook in Jordan and the degree of Al-Qasr province students' knowledge about them. Journal of Educational Sciences, University of Qatar, (12), 275-300.
- Al-Jabr, J. M. (2005, July). An analytical study of the content of 6th grade science textbook in Saudi Arabia in light of science teaching standards. Paper presented at the 17th Scientific Conference: Educational Curricula and Standards,3, 884-904.
- Al-Khalili, K., Haidar, A. & Younis, M. (1996). Teaching science in general education levels. Dubai:Daar Al-Qalam Publishing and Distribution.
- Al-KhaTaaybah, A. & Al-Shu`aily, A. (2007). Jordanian 5thgradescience textbook content consideration of the national American science content

The Degree of Inclusion of the Domains of the Nature of Science in Science Textbooks of Intermediate School Level1

Dr. Jabr Ibn MuHammad Al-Jabr.

Abdu Nu`maan MuHammad Al-Mufti

Dr. Fahad Ibn Sulaimaan Al-Shaaye`

The Excellence Research Center for the development of Science and Mathematics

King Saud University - Saudi Arabia

Abstract:

This study seeks to identify the inclusion of the nature of science topics in the science text books of intermediate school level (7th, 8th, and 9th) in Saudi Arabia. Researches adopted a content analysis form which was prepared by Alshamrani (2008), translated by Alasmari, Alshamrani and Alshaya (2013). The form consisted of 12 areas of the nature of science. While the analysis process included all science textbooks. The study found varying rates of inclusion. The percentage of including the areas of the nature of science was (11%) in science text book of 7th grade, and (7.7%) in 8th grade, while reached (12.1%) in 9th grade. The findings of the study indicated that all textbooks have included all areas of the nature of science, except the area "Scientific Knowledge is Subjective". The least included areas were "Scientists Use Creativity," and "Science is Culturally and Socially Embedded", while the least included area in 8th grade was "The absence of a Universal step wise Scientific Method", and the least included area 9th grade was "Science is Culturally and Socially Embedded ". While the most included areas of the nature of science in 7th grade was "Scientific Knowledge is Empirically Based", and the most included areas in 8th grade was "There is a Distinction Between Observations and Inferences", and the area "There is a Distinction Between Scientific Laws and Theories" was the most included area in the 9th grade

Keywords: Nature of Science, Science Textbooks, Intermediate School Level.



معوقات توظيف نتائج البحث التربوي في تطوير منهج اللغة العربية بمراحل التعليم العام والحلول المقترحة من وجهة نظر خبراء تطوير المناهج والمشرفين التربويين

د. فهد بن عبد العزيز الدخيل

قسم المناهج وطرق التدريس - كلية العلوم الاجتماعية

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية



معوقات توظيف نتائج البحث التربوي في تطوير منهج اللغة العربية بمراحل التعليم العام والحلول المقترحة من وجهة نظر خبراء تطوير المناهج والمشرفين التربويين

د. فهد بن عبد العزيز الدخيل
قسم المناهج وطرق التدريس – كلية العلوم الاجتماعية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

ملخص البحث:

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف مدى توظيف نتائج البحث التربوي ومعوقات ذلك في تطوير منهج اللغة العربية والإجراءات العملية المقترحة التي تساعد على رفع مستوى الإفادة من نتائج البحث التربوي لتطوير منهج اللغة العربية في التعليم العام في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر خبراء تطوير المناهج والمشرفين التربويين.

وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت استبيانا محكما لتحقيق أهدافها، وتوصلت إلى مجموعة من النتائج والتوصيات ومن أبرزها تدني مستوى توظيف نتائج البحث التربوي لتطوير منهج اللغة العربية في التعليم العام وبمتوسط عام بلغ (١,٨١) لدى خبراء تطوير المناهج، وبلغ (٢,١٤) لدى المشرفين التربويين، ومن أهم معوقات توظيف نتائج البحث التربوي التي توصلت إليها الدراسة غياب استراتيجية بعيدة المدى لتطوير تعليم اللغة العربية في مراحل التعليم العام تستند على نتائج البحث التربوي، وتتضمن البحوث المستقبلية في مجال تعليم اللغة العربية في التعليم العام، وضعف إدراك بعض المسئولين عن التطوير وبعض المشرفين التربويين والمعلمين لأهمية البحث التربوي ودوره في عملية المعالجة والتطوير، واعتياد الجهات المعنية بالتطوير على استخدام الحلول المؤقتة عن طريق اللجان المتخصصة لحل المشكلات، وعدم اتخاذ إجراءات عملية في إدارة التطوير التربوي والإشراف التربوي للاستفادة من البحث التربوي في تطوير منهج اللغة العربية بمراحل التعليم العام ومعالجة مشكلاته وعدم وجود وحدات متخصصة في الإدارة المخصصة للتطوير التربوي تعنى بإجراء البحوث التربوية والإفادة منها في تطوير منهج اللغة العربية في مراحل التعليم العام، وقد اقترحت الدراسة خمسة إجراءات مترابطة تسير بدورة متصلة ومستمرة لرفع الإفادة من نتائج البحث التربوي من أجل تطوير منهج اللغة العربية ابتداء ثم تعمم بعد ذلك على بقية مجالات المنهج في التعليم العام.



المقدمة:

يمثل البحث العلمي أساسا مهما للتقدم والرقي في جميع نواحي الحياة، وذلك لارتباطه الوثيق بالتنمية الشاملة المستدامة، وقد أدركت الأمم والدول أثره الكبير فتسابقت على توفير البنى والإمكانات المختلفة لدعمه وتخصيص جزء من دخلها لتمويله وضمان استمراريته، وكان من نتائج ذلك التطور الذي حصل للبحث العلمي منهجا وتوثيقا ودعما وتمويلا، وقاد إلى ما شهده العالم من تطور في العصر الحديث ونمو اقتصادي كبير، وتراكم غير مسبوق في الإنتاج المعرفي، وحلول إبداعية – لم تعرف البشرية لها مثيلا – لمشكلات الحياة المختلفة، ويعد البحث التربوي أحد أنماط البحث الذي يركز على تقويم المنهج وتطويره وتحسين الممارسات في المؤسسات التربوية المختلفة وقد شهد تطورا يماثل الذي حصل لأنواع البحث العلمي الأخرى (عبد الرؤوف، ٢٠١١)، فقد وجدت المراكز المتخصصة للدراسات التربوية على المستوى العالمي والعربي من أمثال منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة "اليونسكو" (UNESCO)، والمكتب الدولي للتربية (IBE)، والرابطة الدولية لتقييم العائد التعليمي (IEA)، والمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ومكتب التربية العربي لدول الخليج، (موسى وناصف، ١٩٩٩) وغير ذلك من المصادر التي أوجدت مناخا لدعم البحث التربوي وإثرائه، حيث بلغ عدد المؤتمرات التربوية التي عقدت في العالم العربي حوالي (٥٩٠) مؤتمرا (http://www.mandumah.com/edusearchconf)، كما صممت قواعد المعلومات التي توفر البحوث التربوية وتسهل الوصول إلى نتائجها، وقد شهدت المملكة العربية السعودية تطورا ملحوظا في مجالات مختلفة ومنها البحث العلمي حيث تشير المؤشرات إلى أن نسبة المخصص للإنفاق على البحث العلمي من موازنة الدولة للعام المالي ١٤٣٢/ ١٤٣٣هـ بلغت (٠,٠٩%) (وزارة التعليم العالي، ١٤٣٤)، وذلك مقارنة بنسبة (٠,٣%) لعام ١٤٢٣– ١٤٢٤هـ. (وزارة الاقتصاد والتخطيط، ١٤٣٠)

وقد رصدت الدراسات التربوية الكثير من المعوقات التي تواجه البحث العلمي التربوي (زويلف وسعايدة، ١٩٩٧، والنعيمي، ٢٠٠٠، وكنعان، ٢٠٠١، ومخائيل، ٢٠٠٦، وعبدالله، ٢٠٠٧، والمجيدل وشماس، ٢٠٠٧، والسكران، ١٤٣٣) ومن أبرز المعوقات التي توصلت إليها هذه الدراسات عدم كفاية الموارد المالية المخصصة للبحث العلمي، وضعف التعاون بين المنتجين للبحث والجهات المستفيدة منه، وضآلة الإفادة من نتائج البحوث التربوية، وقلة توافر المراجع والمصادر الحديثة، ونقص الخدمات الحاسوبية وعدم توافر قواعد بيانات للبحث العلمي، ونقص المجلات المحكمة المتخصصة، وقد حصل بعض التحسن النسبي في معالجة بعض مشكلات البحث العلمي التي وردت في توصيات البحوث السابقة وبالأخص في المملكة العربية السعودية التي تركز عليها هذه الدراسة وذلك نتيجة للتطور المشار إليه سابقا والذي كان من نتائجه في مجال البحث التربوي حل بعض المعوقات التي وردت في توصيات البحوث السابقة مثل الاتصال بمراكز البحوث العالمية "قواعد المعلومات" والتكامل بين المكتبات الجامعية في توفير مصادر المعلومات (الربيع، ١٤٠٣)، وذلك من خلال توفير قواعد المعلومات التربوية للباحثين وطلاب الدراسات العليا مثل قواعد (الرسائل الجامعية) و(ERIC) و(Edu Search) وذلك عن طريق مكتبات الجامعات والمكتبة الرقمية التي تبنتها وزارة التعليم العالي لمساندة منظومة التعليم الجامعي وخدمة منسوبي الجامعات السعودية من خلال توفير مصادر المعلومات وخدماتها عبر بوابة المكتبة الرقمية والمشاركة في مصادر المعلومات الإلكترونية بين أعضاء المكتبة الرقمية وتحويل مصادر المعلومات الورقية التي تنتجها الجامعات السعودية إلى مصادر رقمية، مما يؤدي إلى بناء بيئة رقمية تواكب التطورات التقنية في صناعة النشر الإلكتروني، ويزيد من سرعة التواصل بين الباحثين في مجال الإنتاج والنشر العلمي، ويوفر جهد أعضاء هيئة التدريس والباحثين وغيرهم فيما يخص البحث عن المعلومات والوصول إليها في البيئة الرقمية، وقد انعكس ذلك على الإنتاج البحثي بشكل عام حيث ارتفع من (١٧٥٨) بحثا في مختلف

المجالات في سنة ١٤٢٧هـ ليصل إلى (٣٠٤٧) بحثا في سنة ١٤٣١هـ وبنسبة نمو كلية وصلت إلى (٧٣,٣%). (وزارة التعليم العالي، ١٤٣٢).

وقد بقيت مشكلة الفجوة الكبيرة بين نتائج البحث العلمي والتربوي وجهات التنفيذ وصناعة القرار التعليمي مستمرة (الربيع،١٤٠٣، وسكران، ١٩٨٨، وأبو عرايس،١٤١٠، وكنعان،٢٠١١، ومخائيل، ٢٠٠٦، وعبدالله، ٢٠٠٧، والمجيدل وشماس، ٢٠٠٧، والسكران، ١٤٣٣) حيث أكدت نتائج هذه الدراسات التي أجريت على مدى أكثر من ثلاثة عقود ضعف التفاعل بين البحث العلمي التربوي والنظام التعليمي، وعدم اهتمام الجهات المستفيدة من البحوث التربوية في معالجة قضايا التعليم مما أدى إلى الانفصال بين نتائج البحث التربوي وتطوير العملية التربوية، ولقد وقف الباحث – مع الأسف– خلال عمله في السنوات الماضية على الذي يؤكد نتائج الدراسات المشار إليها سابقا من تدني مستوى توظيف نتائج بحوث بذلت فيها جهود منهجية متراكمة بدءا من اختيار الموضوع وبناء مخططه مرورا بحلقات النقاش ثم إعداده وانتهاء بتقويمه وإجازته وكان من مخرجات ذلك دراسات قدمت في مجال المناهج في مرحلتي الماجستير والدكتوراه، ومن ذلك تقويم منهج اللغة العربية وتطويره في مراحل التعليم العام (ملحق رقم ٨) ومن الهدر عدم الإفادة منها وتوظيف نتائجها، خاصة وأن مراحل التعليم المختلفة شهدت مشروعات متتابعة تهدف إلى تطوير العملية التعليمية بكافة مراحلها ومكوناتها، ومن ذلك مرحلة التعليم العام التي شهدت مشروعات مختلفة من أهمها المشروع الشامل لتطوير المناهج(١٤١٩) (الإدارة العامة للمناهج، ١٢) ومشروع الملك عبدالله بن عبدالعزيز لتطوير التعليم العام (تطوير) (١٤٢٨) (الأمانة العامة لمشروع الملك عبدالله بن عبدالعزيز لتطوير التعليم العام، ١٤٢٨)، ومن المخرجات الرئيسة للمشروع الشامل لتطوير المناهج سلسلة (لغتي) و(لغتي الجميلة) للمرحلة الابتدائية، و(لغتي الخالدة) للمرحلة المتوسطة مع مشروعات أخرى تهتم بتطوير منهج اللغة العربية، (العامر، ١٤٢٩) وقد قدم الكثير من الدراسات التقويمية والتطويرية لهذه المخرجات وغيرها مما

يرتبط بالمنهج بشكل عام ومنهج اللغة العربية بشكل خاص ولم يلاحظ الباحث الاهتمام والتواصل من الجهات المشرفة على التطوير مع حرص بعض من أعدها من الدارسين على إفادة الجهات المعنية بها، ذلك أن العلاقة بين البحث العلمي وتطوير المنهج علاقة تفاعلية فكلما أفاد المنهج التعليمي من البحث التربوي انعكس إيجابا على جودة البحث التربوي ومصداقيته، فالباحث والجهة التي تقوم بدعم بحثه وتحكيمه، عندما يدركون أن البحث سوف يستفاد منه سيعملون في جو تنافسي على تجويده وإبداعه، والعكس صحيح فكلما اتسعت الفجوة بين نتائج البحث التربوي وميدان المنهج التعليمي زادت مشكلات المنهج وتعثرت جهود تطويره وانعكس ذلك سلبا على جودة البحث التربوي بسبب شعور الباحثين بعدم الاهتمام بنتائج جهودهم وبحوثهم التي يجدون أن مصيرها خزائن الأرشفة أو أرفف المكتبات، وهذا يؤدي إلى جملة من الآثار السلبية التي وردت في الدراسات المختلفة التي عالجت هذه القضية فبالإضافة إلى هدر مقدرات البحث العلمي، ونتيجة لتفشي الشعور بعدم جدوى البحث العلمي تنتشر البحوث التي تعتمد على الموضوعات التقليدية المكرورة والبعيدة عن حاجات النظام التعليمي ومشكلاته المتشعبة. (عبدالله، ٢٠٠٧، والسكران، ١٤٣٣)

مشكلة الدراسة:

بناء على جميع ما تقدم فإن المشكلة التي تحاول الدراسة الحالية الإسهام في تقديم حلول عملية لها تتمثل في تدني مستوى الإفادة من نتائج البحث التربوي، وذلك من خلال تحديد المعوقات التي أدت إلى هذا الواقع المزمن، وقبل ذلك التحقق من التغير الذي قد يكون حصل بعد الدراسات السابقة في مدى توظيف نتائج البحث التربوي، وحتى يكون قابلا للتطبيق تكون البداية في أحد المجالات (اللغة العربية) وهو المجال الذي يهتم به الباحث وعايش الهدر لدراسات ذات قيمة عالية أجريت فيه، ومن جهة أخرى يمكن أن يعد منهج اللغة العربية نموذجا لمدى استفادة تطوير التعليم من نتائج البحث التربوي، ولا تنحصر المشكلة في معرفة المستجدات حول مدى توظيف نتائج البحث

التربوي والمعوقات التي أدت إلى استمرارية هذا الهدر وإنما تتعدى ذلك إلى اقتراح الحلول والإجراءات العملية التي يمكن للجهات المشرفة على التعليم تبنيها مباشرة بتطبيقها ابتداء على تطوير منهج اللغة العربية ثم تعميمها على بقية مجالات المنهج في التعليم العام بعد تجريب الحلول المقترحة وتقويمها ، وذلك لرفع كفاءة مستوى الإفادة من البحث العلمي الذي هو بمثابة المصدر المتجدد للرقي والتطوير، وهذا ما سعت الدراسة لأخذه من ذوي الخبرة في مجال تطوير المنهج والبحث التربوي الذين لديهم دراية بمدى الإفادة من نتائج البحث التربوي والمعوقات والحلول عند التطوير، بالإضافة إلى المشرفين التربويين على منهج اللغة العربية في التعليم العام القريبين من ميدان التنفيذ والتقويم، وذلك تجسيدا لدور البحث العلمي في تقديم الحلول والمعالجات في المجالات المختلفة ومنها مشكلة هذا الهدر المتواصل لثروة البحث العلمي التي يمكن من خلالها تفعيل مشروعات تطوير منهج اللغة العربية ابتداء ثم منهج التعليم بشكل عام، بعد تقويم تجربة التبني وتطويرها، وفي ضوء ما سبق يمكن أن تتحدد مشكلة الدراسة في الأسئلة التالية:

السؤال الأول: ما مدى توظيف نتائج البحث التربوي في تطوير منهج اللغة العربية في التعليم العام في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر خبراء تطوير المناهج والمشرفين التربويين؟

السؤال الثاني: ما المعوقات التي تحد من الإفادة من نتائج البحث التربوي في تطوير منهج اللغة العربية في التعليم العام في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر خبراء تطوير المناهج والمشرفين التربويين؟

السؤال الثالث: ما الإجراءات المقترحة التي تساعد على رفع مستوى الإفادة من نتائج البحث التربوي لتطوير منهج اللغة العربية في التعليم العام ؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى تحقيق ما يلي:

- تعرف مدى توظيف نتائج البحث التربوي في تطوير منهج اللغة العربية في التعليم العام في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر خبراء تطوير المناهج والمشرفين التربويين.
- تحديد المعوقات التي تقلل الإفادة من نتائج البحث التربوي في تطوير منهج اللغة العربية في التعليم العام في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر خبراء تطوير المناهج والمشرفين التربويين.
- التوصل إلى حلول عملية تقود إلى رفع مستوى الإفادة من نتائج البحث التربوي لتطوير منهج اللغة العربية في التعليم العام .

أهمية الدراسة:

تستمد الدراسة أهميتها من الموضوع الذي تتمحور حوله، ويمكن حصر أبرز جوانب الأهمية في النقاط التالية:

- أهمية البحث التربوي لكونه أحد فروع البحث العلمي الذي يعد الأساس الصلب لتطوير المنهج التعليمي وابتكار الحلول لمشكلاته المتجددة .
- أهمية منهج اللغة العربية في التعليم العام وحاجته كغيره من مجالات المنهج إلى التقويم والتطوير المستمر المستند على نتائج البحث العلمي.
- يؤمل أن تقدم هذه الدراسة مقترحات عملية تعين المسئولين على الإفادة من ثروة البحث العلمي لتطوير منهج تعليم اللغة العربية بصفة خاصة وقضايا التعليم لاحقا بصفة عامة، وتساعد كذلك مراكز البحوث والباحثين على رفع مستوى جودة البحث التربوي، وتوفر جسور التواصل المستمر التي تغلق الفجوة بين مصادر البحث التربوي ومراكز القرار وميدان التنفيذ.

حدود الدراسة:

تتمثل حدود هذه الدراسة في الآتي:

الحد الموضوعي: اقتصرت الدراسة على مدى توظيف نتائج البحث التربوي والمعوقات والحلول الإجرائية التي تعالج هذه القضية في تطوير منهج اللغة العربية بمراحل التعليم في المملكة العربية السعودية.

الحد المكاني: اقتصرت الدراسة في عينتها على مدينة الرياض في المملكة العربية السعودية.

الحد الزماني: طبقت الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٣٣/ ١٤٣٤هـ.

مصطلحات الدراسة:

المعوقات (Obstacles) : (وهي جميع المشكلات والصعوبات الإدارية والمادية والمنهجية والذاتية التي تواجه البحث العلمي التربوي وتحول دون الاستفادة من نتائجه في تطوير التعليم والتدريب) (عبدالله، ٢٠٠٧، ٤٧٤)، ويقصد بالمعوقات في الدراسة الحالية الصعوبات التي تحد من الإفادة من نتائج البحث التربوي لتطوير منهج اللغة العربية في مراحل التعليم العام.

البحث العلمي (Scientific research): يعرف البحث العلمي بأنه (مجموعة من القواعد العامة التي تصاغ بطريقة تؤدي للوصول إلى الحقيقة وهذه القواعد تتصف بالتنظيم والضبط والموضوعية وتهدف إلى التنبؤ والفهم والتحكم) (عبد الرؤوف، ٢٠١١)، كما يعرف أيضا بأنه (مجموعة الجهود المنظمة التي يقوم بها الإنسان، مستخدما الأسلوب العلمي وقواعد الطريقة العلمية في سعيه لزيادة سيطرته على بيئته واكتشاف ظواهرها وتحديد العلاقات بين هذه الظاهر) (عبيدات وآخرون، ١٤٣١)

البحث التربوي (Educational Research) : وردت تعريفات عديدة للبحث التربوي وتتبنى الدراسة الحالية التعريف التالي: (استقصاء دقيق يهدف إلى وصف مشكلة

موجودة بالميدان التربوي التعليمي، بهدف تحديدها وجمع المعلومات والبيانات المرتبطة بها وتحليلها، لاستخلاص نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها والخروج بقواعد وقوانين يمكن استخدامها في علاج هذه المشكلة أو المشكلات المشابهة عند حدوثها) (الدريج وآخرون، ٢٠١١، ١٣٢).

تطوير المنهج (Curriculum Development): (كل الجهود المنظمة التي تتجه نحو جعل المناهج التعليمية متوافقة في محتواها وطرائقها وأساليب تقويمها مع ما يستجد من متغيرات اجتماعية واقتصادية وتربوية، ويتم تطوير المناهج لتتوافق مع المفاهيم والنظريات الجديدة عن طبيعة المتعلم وعن عملية التعلم نفسها، ولتحدث تأثيرا أفضل وأعمق على سلوك المتعلم ونمط تفكيره، ويتم تطوير المناهج في ضوء مرئيات الخبراء التربويين وتوصيات الباحثين التربويين) (العمر، ١٤٢٨، ١٠٣)، ويقصد بتطوير المنهج إجرائيا في هذه الدراسة عمليات تحسين المنهج أو بعض مكوناته وخاصة منهج اللغة العربية في مراحل التعليم العام بناء على نتائج التقويم العلمي، لكي يحقق أهدافه بكفاءة وفعالية.

* * *

الإطار النظري والدراسات السابقة

مقدمة :

يعد البحث التربوي منظومة فرعية من منظومة البحث العلمي الذي بدأ منذ القرن السابع عشر يتبلور في بنية علمية منضبطة أدت إلى بناء مناهج جديدة للبحث عن الحقيقة في مختلف المجالات وساعدت على الوصول إلى الاكتشافات والاختراعات المتتابعة، ويعود التطور المتواصل للبحث العلمي إلى مجموعة من العوامل أهمها الدعم المادي أو التمويل الذي ابتكرت له أساليب مختلفة، وكذلك توثيق البحث العلمي وحفظ حقوق الملكية عن طريق الهيئات المخصصة لذلك، وظهور أوعية النشر المختلفة والمؤتمرات العلمية، بالإضافة إلى توفير المراجع العلمية وتطوير آليات تصنيفها واسترجاع محتوياتها، وفي القرن التاسع عشر ظهر البحث التربوي في أوربا، ثم انتشر في أنحاء العالم، ومن ذلك العالم العربي الذي تشير المصادر إلى بدايته في معهد التربية الذي أنشئ في مصر عام ١٩٢٩م،(موسى وناصف، ١٩٩٩) ثم أخذ في العقود اللاحقة يمتد في أغلب أنحاء العربي، ونتيجة لتراكماته ظهرت المشكلات والقضايا التي – كما تشير المصادر– استدعت عقد (١٨) مؤتمرا في (٧) دول هي المملكة العربية السعودية، ومصر، والأردن، والإمارات، والكويت، والعراق، وتونس، وقد تناولت مستقبل البحث التربوي ورؤية النهوض به في الوطن العربي، والتحديات التي تواجهه في الجامعات، وقضايا الشراكة مع القطاع الخاص، وتوجيه البحث التربوي لخدمة القضايا وحل المشكلات. (ملحق رقم ٩)

* * *

البحث التربوي في المملكة العربية السعودية:

شهد البحث العلمي في السنوات الماضية نموا ملحوظا في المملكة العربية السعودية وخاصة في مؤسسات التعليم العالي التي يعد أحد الوظائف الأساسية لها، فبالإضافة إلى المؤشرات التي وردت في مقدمة هذه الدراسة نمت برامج الدراسات العليا في الجامعات السعودية بصورة مطردة في الأعوام الأخيرة، حيث ارتفع عدد طلاب مستوى الماجستير والدكتوراه من (١٢١٧٨) طالبا وطالبة في سنة ١٤٢٧هـ إلى (٢٢١٥٧) طالبا وطالبة في سنة ١٤٣١هـ، وبلغت نسبة النمو الكلية لمستويي الماجستير والدكتوراه (٨١,٩%) وبمعدل نمو سنوي وصل إلى (١٨,٦%) (وزارة التعليم العالي، ١٤٣٢)، وبلغت معاهد ومراكز البحوث في الجامعات السعودية (١٩٤)، بالإضافة إلى (٢٣٨) من الكراسي البحثية، و(١٣٥) جمعية علمية، و(٥٣) مجلة علمية، (وزارة التعليم العالي، ١٤٣٣) وقد واكب البحث التربوي هذا النمو حيث وفرت التسهيلات للباحثين وأهمها المصادر والمراجع وقواعد المعلومات، التي تتيحها المكتبات الجامعية والعامة في المملكة العربية السعودية للباحثين، وانعكس ذلك على البحث التربوي الذي كان من أبرز مظاهر تطوره ما يلي:

١- الجمعيات والكراسي العلمية ومراكز البحوث:

تأسس العديد من الجمعيات والكراسي العلمية ومراكز البحوث التربوية في المملكة العربية السعودية، حيث بلغت (٤) جمعيات علمية و كرسيان بحثيان، تتبع خمس جامعات، كما بلغت مراكز البحوث التربوية (١٤) مركزا منها (١١) مركزا تتبع (٩) جامعات، (-http://www.mohe.gov.sa/ar/studyinside/Government Universities/Pages/default.aspx)، و(٣) مراكز تتبع جهات أخرى ذات علاقة بقضايا المنهج التربوي وهي وزارة التربية ووزارة التعليم العالي ومكتب التربية العربي لدول الخليج (ملحق رقم ٦)، بالإضافة إلى الدراسات التي ترتبط في المجال التربوي والممولة من مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية.

(http://www.pnu.edu.sa/ar/Deanships/Research/Pages/ResearchProjec ts/ProjectsofKingAbdulazizUniversity.)، وتهتم هذه المراكز البحثية والجمعيات العلمية بجوانب مختلفة من المنهج، وتعمل على نشر الفكر التربوي وتنمية الكفاءات المتخصصة وتيسير تبادل الإنتاج البحثي والأفكار العلمية في مجالات التربية بين الهيئات والمؤسسات المعنية وتزويد واضعي البرامج والمناهج وغيرهم من العاملين والمهتمين بالمجالات التربوية والنفسية بالبحوث التجريبية والميدانية ونتائجها، ومع تنوع اختصاصاتها إلا أنها تشترك في هدف دعم البحث التربوي وتحفيز الباحثين ورفع كفاءة وفاعلية العملية التربوية عن طريق إجراء الدراسات والبحوث اللازمة وتشجيع الباحثين على القيام بها لتطوير العملية التربوية والتعليمية.

٢- المجلات العلمية التربوية:

بلغ عدد المجلات العلمية المتخصصة بنشر البحوث التربوية في المملكة العربية السعودية (١٤) مجلة (ملحق رقم ٦)، منها (١٠) مجلات تصدر من (٨) جامعات (http://www.mohe.gov.sa/ar/studyinside/Government-Universities/Pages/default.aspx) بينما يصدر البقية من جمعيات علمية أو مراكز بحوث خارج الجامعات، وتسعى هذه المجلات لأن تكون أوعية علمية موضوعية محكمة وموثوقة لنشر الدراسات التربوية التي تعالج مشكلات الواقع التربوي وقضاياه، بالإضافة إلى الأبحاث المبتكرة في تحديث أساليب التدريس، وكذلك العرض النقدي للتجارب التربوية العالمية التي تسهم في تنمية الفكر العلمي في تخصصات العلوم التربوية.

٣- برامج الدراسات العليا :

تهدف برامج الدراسات العليا في المجال التربوي إلى نشر ثقافة البحث التربوي وأخلاقياته ومهاراته وذلك كغيرها من البرامج في المجالات الأخرى التي تسعى إلى تطوير البحث العلمي وتوجيهه لمعالجة قضايا المجتمع، وإعداد الكفايات العلمية

والمهنية المتخصصة وتأهيلهم تأهيلاً عالياً في مجالات المعرفة المختلفة، وتشجيع الكفايات العلمية على مسايرة التقدم السريع للعلم والتقنية ودفعهم إلى الإبداع والابتكار من أجل الإسهام في إثراء المعرفة الإنسانية، وقد بلغت برامج الدراسات العليا التربوية (١٠) برامج للماجستير، و(٥) برامج للدكتوراه (ملحق رقم ٧)، وقدم من خلال هذه البرامج العديد من الدراسات التي عالجت قضايا التعليم من جوانبه النظرية والميدانية واستخدمت مناهج بحثية مختلفة تتناسب مع طبيعة المشكلات التي تعالجها، والبحوث التربوية في برامج الدراسات العليا تمر –كما هو معروف– بمراحل متتابعة تضمن جودة البحث ودقته بدءا من مرحلة الدراسة واختيار الفكرة وبناء المخطط الذي يمر على مجموعات من المتخصصين الذين يقومون بالمراجعة والتمحيص لكي يتحقق في الفكرة والمخطط البحثي المواصفات الأساسية للبحث العلمي، ومن نماذج الأقسام العلمية في الجامعات السعودية قسم المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية حيث يقدم برنامجا للماجستير وبرنامجا للدكتوراه في تخصص المناهج وطرق التدريس، وقد قام الباحث بحصر الدراسات التي قدمت في قسم المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية خلال الفترة من عام ١٤٢٣هـ إلى عام ١٤٣٣هـ في مرحلة الماجستير ومرحلة الدكتوراه، ويظهر الجدول التالي توزيعها على المرحلتين، وعدد الدراسات التي تناولت مجال تعليم اللغة العربية في المرحلتين ونسبتها من إجمالي الدراسات المقدمة:

جدول رقم (١)

الدراسات المقدمة في تخصص المناهج وطرق التدريس

لمرحلتي الماجستير والدكتوراه خلال الفترة من ١٤٢٣- ١٤٣٣هـ

المرحلة	إجمالي الدراسات المقدمة	عدد الدراسات في مجال تعليم اللغة العربية	نسبة دراسات تعليم اللغة العربية
الماجستير	١٨٥	٥٣	٢٨،٦
الدكتوراه	٣٨	١١	٢٨،٩
الإجمالي	٢٢٣	٦٤	٢٨،٧

وبنظرة تحليلية لمنهج ومجال الدراسات المقدمة يلاحظ أن أغلب الدراسات المقدمة في مجال اللغة العربية لمرحلة الدكتوراه (ملحق رقم ٨) قدمت دراسات تطويرية تناولت بعض مقررات اللغة العربية مثل القواعد النحوية والقراءة والأدب، واستخدمت المنهج التجريبي لتحديد فعالية مجموعة من الاستراتيجيات المطورة في إكساب المتعلمين مهارات الكتابة والقراءة والاستماع والتفكير، في حين غلب على بحوث مرحلة الماجستير الدراسات التقويمية التي تناولت أداء معلمي اللغة العربية والمشكلات التي تواجههم، وأسباب ضعف الطلاب في مهارات اللغة في مراحل التعليم المختلفة، وتقويم بعض المشروعات التطويرية ومقررات مواد اللغة العربية في ضوء مجموعة من المعايير المطورة، واستخدمت المنهج الوصفي بأنواعه المختلفة، (الدعفس، ١٤٣٤) وهذه الدراسات كما يظهر من الجدول السابق تشكل نسبة (٢٨،٧) من إجمالي الدراسات المقدمة إلى أحد الأقسام التربوية الذي يعد نموذجا يحتوي على برنامجين فقط من (١٥) برنامجا (ملحق رقم ٧)، وإذا أضيف إلى ذلك نواتج مراكز البحوث التربوية والمؤتمرات والمجلات العلمية فسيكون هنالك ثروة كبيرة من البحث العلمي التي يمكن أن تكون –إذا استثمرت – أداة فعالة تحقق التطوير الحقيقي الذي يحاكي ما

شهدته بعض المجالات التي اعتمدت على البحث العلمي وحققت التطور الذي غير الحياة البشرية مثل مجال الطب والتصنيع وتقنية الاتصال وغير ذلك، فتوظيف نتائج البحث سمة الدول المتقدمة وله انعكاس كبير على جودة البحث وخلق جو الابتكار وتكوين البيئة المؤسسية البحثية الغنية بالتجهيزات اللازمة لتنفيذ البحوث بمواصفات نموذجية (كنعان، ٢٠٠١)، والبحث التربوي هو الأساس العلمي لكل تطوير أو تجديد للنظام التربوي، فمن خلال تطبيق نتائجه ومعطياته يتحقق للتطوير التربوي معظم مقوماته الأساسية من تخطيط وتجريب لبدائل مقترحة (الخطيب، ٢٠٠١)، وإذا كانت الدراسات السابقة تؤكد تدني مستوى توظيف نتائج البحث التربوي، فإن القضية الملحة التي تستوجب استنفار مراكز البحث العلمي والباحثين من أجل مواصلة تقصي معوقات هذه المشكلة، وتقديم الحلول العملية التي يمكن من خلال تبنيها الخروج من الدائرة المغلقة التي انحبست فيها البحوث التربوية والدراسات التي تناولت المعوقات والمشكلات التي حالت دون استثمار نتائج البحث التربوي، فبدون تقديم مقترحات وحلول عملية قد تتكرر الحالة التي أوجدت الفجوة بين البحث العلمي ومجالات تبنيه والاستفادة منه، وبالتالي فلا يرجى تطوير حقيقي إذا همش البحث التربوي أو غاب عن عمليات التطوير وميدان التنفيذ والتقويم، مما يتطلب عدم توقف البحث التربوي عن دراسة هذه القضية حتى يتأكد من حلها ويثبت الرصد العلمي تجاوزها.

الدراسات السابقة :

أجري العديد من الدراسات التي تناولت البحث التربوي من جوانب مختلفة وذلك بسبب أهمية الموضوع وتشعب قضاياه وتعدد أبعاده، وفيما يلي عرض لأهداف أهم الدراسات التي تناولت ما يرتبط بمشكلة هذه الدراسة وأبرز نتائجها، فقد أجرى (كنعان، ٢٠٠١) دراسة هدفت إلى تحديد معوقات البحث العلمي، وسبل تطويره لدى أعضاء الهيئة التدريسية في كليات التربية بالجامعات السورية وعمداء كليات التربية في الوطن العربي، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها أن أبرز أهداف البحث العلمي

لـدى مجتمـع الدراسـة زيـادة التعمـق فـي مجـال التخـصص وزيـادة التحـصيل المعرفـي والإسـهام في إيجاد الحلـول للقضايا التي تواجـه التطور الاقتصادي والاجتماعي والتربـوي، وفيما يخص معوقات البحث العلمي لدى مجتمع الدراسة حددت الدراسـة مجموعـة من المعوقـات أبرزهـا قلـة التعـاون بـين الجامعـة والجهـات المعنيـة المـستفيدة مـن البحـث العلمي، ونقـص التمويـل الكـافي لـدعم البحـوث وقلـة تـوافر المراجـع والمـصادر الحديثـة، كما أجـرى (Hemsley& Sharp, ٢٠٠٤) دراسـة تناولـت دور البحـث التربـوي فـي تطـوير النمو المهني للمعلمين، وكيفيـة الاسـتفادة بـشـكـل كـبيـر مـن نتـائج البحـوث التربويـة فـي تطـوير الممارسـة الخاصـة بـالمعلمين ومعالجـة جوانـب الـضعف لـديهم، وقـد توصلـت الدراسـة إلى وجـود عوائق تحـول دون الاسـتفادة من نتائج البحـوث التربويـة وأبرزهـا غيـاب ثقافـة الاسـتفادة مـن نتـائج البحـث العلمـي فـي التعلـيم، وتـدني مـستوى الثقـة فـي نتـائج البحـوث، وأوصت الدراسـة بخلـق ثقافـة لـدى القطـاع العـام لاسـتخدام نتـائج البحـوث في التعليم، وتبني اسـتراتيجيات لتحسين تأثير البحوث من خـلال تطـوير شـبكات الاتـصالات التـي تـربط بـين البـاحثين والممارسـين وتزيـد مـن مـشاركة العـاملين فـي عمليـة البحـث، واسـتهدفت دراسـة (مخائيـل،٢٠٠٦) تقـصي المـشكلات التـي يواجههـا أعـضاء الهيئـة التدريـسية فـي الكليـات التربويـة فـي سـورية مـن خـلال عملهـم – بوصـفهم بـاحثين – وتقديرهم للحجم الحقيقي لها، وقد توصلت الدراسـة إلى أن أبـرز المـشكلات التي تواجـه عينة الدراسـة تتمثل فـي شـح المـوارد الماليـة المخصصة للبحـث التربـوي، والنقص الكبير في المراجع والدوريات، وضعف التعاون والتنسيق بين الباحثين والجهات المـستفيدة مـن البحوث أو المـستهلكة لهـا، وصعوبة ترجمـة نتائج البحـوث إلى بـرامج تنفيذيـة، وتجاهـل أصحاب القـرار التربوي للبحوث التربوية، وضعف التواصل بـين البحـث التربـوي والممارسـة التربوية، والنقص في أدوات القياس المقننـة، وضعف المقدرة على اسـتخدام الحاسـوب، وعـدم وجـود فـرص كافيـة لنـشر البحـوث فـي الـدوريات والمجـلات المحكمـة، وغيـاب الأسـس أو المعايير الواضحة عند تقويم البحـوث، وغياب نظام لتحديـد الأولويـات البحثيـة،

كما تناولت دراسة (Kathleen& others , ٢٠٠٦) التحدي المتمثل في تحسين العلاقات بين البحث والممارسة في تعليم الرياضيات، وتحديد الإجراءات التي تتخذ للتغلب على هذا التحدي، حيث ينظر إلى الحاجة الدائمة إلى التحسين (improvement) على أنها ثنائية الاتجاه وتتطلب إدراكا أفضل من الهيئات القائمة على البحث والباحثين وكذلك الممارسين للمزيد من الأفكار والمعرفة، وبناء على سلسلة من المبادرات التي تهدف إلى استخدام البحوث لتوجيه تدريس الرياضيات والتعلم، عرضت الدراسة لالتزام (NCTM) بمبادرة مرنة وسلسة، ومستدامة من شأنها تعزيز العلاقة ثنائية الاتجاه بين البحث والممارسة، وتشمل هذه المبادرة تطوير تحليلات البحوث، والملخصات، والأساليب البحثية من خلال التعاون بين قادة المعلمين والباحثين لإبلاغ القادة وصناع القرار التعليمي وجهات النظر حول القضايا الحرجة في ميدان الممارسة التي تحتاج إلى معالجة من خلال البحوث التربوية. أما دراسة (عبدالله، ٢٠٠٧) فقد ركزت على تقصي المعوقات التي تواجه البحث العلمي التربوي وتحول دون الاستفادة من نتائجه في تطوير التعليم والتدريب وتقديم أنسب الحلول لها، وتوصلت الدراسة إلى أن أكثر المعوقات التي تواجه البحث العلمي والتربوي هي المعوقات المادية والمعوقات الإدارية والمعوقات المنهجية، ومن أبرز الحلول المقترحة لحل المعوقات التي تواجه البحث التربوي زيادة الدعم المادي لأنشطة البحث التربوي، وإنشاء مراكز بحثية متخصصة في بحوث التعليم ومشكلاته المتشعبة، وحث وتشجيع القطاع المستفيد من نتائج بحوث التعليم على دعم البحوث العلمية، وعرض النتائج التي تتوصل إليها البحوث التربوية على الجهات التعليمية في شكل لقاءات حوارية لتستفيد منها، وتطبيق مبادئ الجودة في تقويم إنتاج الباحثين، وتقديم الحوافز المادية والمعنوية لذوي الكفاءة والتميز، وقريب من ذلك دراسة (المجيدل وشماس، ٢٠٠٧) التي استهدفت تحديد المعوقات التي تحول دون قيام الهيئة التدريسية في كلية التربية بصلالة بأبحاث علمية والحلول المقترحة لتجاوز المعوقات من أجل تمكين كليات التربية لأداء دورها التربوي والاجتماعي والعلمي، وتوصلت

الدراسة إلى أن أهم المعوقات تتمثل في قلة المراجع الحديثة في مجال التخصص، وعدم تخصيص ساعات للبحث العلمي من ضمن ساعات العمل وغياب المراكز البحثية ونقص الخدمات الحاسوبية في الكلية، ومن أبرز الحلول التي خلصت إليها الدراسة العمل على توفير المراجع والمستلزمات والميزانيات للبحث العلمي وإنشاء مراكز بحوث علمية متخصصة والتواصل الثقافي مع الجامعات والمراكز البحثية الأخرى، وسعت دراسة(Hsieh, ٢٠٠٧) إلى خلق نماذج تنبؤية وفق منهجية ترصد مجموعة من العوامل أبرزها الربحية والدعم التنظيمي، والتركيز على التدريس والبحث والابتكار، وذلك تحت تأثير التغييرات التحولات التي شهدها التعليم العالي نحو البيئات التي تركز على المتعلم، وتوصلت الدراسة إلى بناء نموذج أساسي مع مجموعة من النماذج الفرعية، وصياغة إطار تفسيري لأفضل البحوث التي تنقل إلى النشر وميدان الابتكار التعليمي، لسد الفجوة بين أدبيات الابتكار والابتكار التنظيمي والابتكار التعليمي، ووجدت أن نتائج بحوث الاستدامة يمكن أن تضاف إلى فهم العوامل التي تفسر انتقال البحوث ونشرها، ومن جهة أخرى أجرى (العريني والعتيبي، ٢٠١٠) دراسة بغرض التعرف على واقع مراكز البحوث بكليات المعلمين بالجامعات السعودية والمعوقات التي تواجهها ومقترحات تطويرها من وجهة نظر مسئولي هذه المراكز، وأظهرت نتائج الدراسة أن الخدمات التي تقدمها وتقوم بها مراكز البحوث في كليات المعلمين ضعيفة في عمومها ومن أبرز المعوقات التي تواجه هذه المراكز غياب الحوافز المادية والمعنوية المقدمة للباحثين وقلة المخصصات المالية للبحث التربوي وضعف الاتصال بين مراكز البحوث في كليات المعلمين، وقدمت الدراسة مجموعة من المقترحات لتطوير هذه المراكز وأبرزها وضع خطة سنوية للموضوعات التي تحتاج إلى بحث علمي مع ميزانية خاصة لكل مركز وتخصيص جائزة علمية سنوية على مستوى الكليات لأفضل بحث علمي يتم إنجازه من مراكز البحوث، في حين استهدفت دراسة (السكران، ١٤٣٣) التعرف على عوائق تفعيل نتائج البحوث التربوية، والتوصل إلى إجراءات وأساليب

تساهم في الحد من عوائق تفعيل نتائج البحوث التربوية في ميدان التربية والتعليم، وأسفرت نتائج الدراسة عن مجموعة من النتائج أبرزها أن واقع تفعيل نتائج البحوث التربوية في ميدان التربية والتعليم بمدينة الرياض لا يتم إلا بدرجة محدودة ، كما أن عوائق تفعيل نتائج البحوث التربوية في الميدان تتمركز حول مجموعة من العوامل منها ضعف قناعة المنفذين للعملية التربوية في الميدان بالبحوث التربوية والثقافة السائدة في المجتمع التي ترى أن نتائج البحوث التربوية نظرية لا يمكن تطبيقها في الميدان، والإجراءات المعقدة للصرف على تطبيقات نتائج البحث التربوي وقلة المخصصات المالية لتطبيق نتائج البحوث التربوية، وضعف التنسيق بين مراكز البحوث والجامعات وإدارات التربية والتعليم فيما يتعلق بإجراء البحوث وتطبيق نتائجها في الميدان، والنمط الإداري المركزي الذي تنتهجه الوزارة وإدارة التربية والتعليم، والانفصال بين موضوعات البحث التربوي وواقع المشكلات التربوية في الميدان، وللحد من عوائق تفعيل نتائج البحوث التربوية في ميدان التربية والتعليم،اقترحت الدراسة تبني سياسة عامة للبحث التربوي نابعة من المشكلات الواقعية في الميدان، والتواصل والتشاور وتبادل المعلومات بين المسئولين في التربية والتعليم ومؤسسات البحث التربوي،وعقد دورات للقيادات التربوية لبيان مكانة البحث التربوي في العملية التربوية، وتوفير قاعدة للمعلومات عن البحوث التربوية في جميع الإدارات التابعة للتربية والتعليم، وتصميم خريطة بحثية يشترك في تصميمها عدد من المسئولين في وزارة التربية والتعليم وعدد من المسئولين عن البحث التربوي.

التعقيب على الدراسات السابقة:

يتبين من عرض الدراسات السابقة أنها جاءت في سياق ممتد لمعالجة قضايا البحث التربوي التي يستشعر الباحثون أهميتها وضرورة تشخيصها وتقديم الحلول لها، وتشترك الدراسات التي عرضت باهتمامها بقضية معوقات البحث التربوي، وتتنوع جوانب معالجتها له فبعضها ركز على مشكلات البحث العلمي ومعوقاته لدى أعضاء

هيئة التدريس في كليات التربية (كنعان، ٢٠٠١، ومخائيل، ٢٠٠٦، والمجيدل وشماس، ٢٠٠٧)، وبعضها اهتم بالمعوقات التي تواجه البحث التربوي وتؤدي إلى تدني الاستفادة من نتائجه في تطوير التعليم (Hemsley& Sharp, ٢٠٠٤ ، وعبدالله، ٢٠٠٧، والسكران، ١٤٣٣) في حين تناولت دراسة (العريني والعتيبي، ٢٠١٠) واقع مراكز البحوث بكليات المعلمين بالجامعات السعودية والمعوقات التي تواجهها، ويلاحظ أن مجموعة من الدراسات السابقة (Kathleen& others, ٢٠٠٦ ، وعبدالله، ٢٠٠٧، والمجيدل وشماس، ٢٠٠٧، و Hsieh, ٢٠٠٧ ، والعريني والعتيبي، ٢٠١٠، والسكران، ١٤٣٣) جعلت من أهدافها الرئيسة اقتراح الحلول لمعوقات البحث التربوي، وذلك بسبب استمرار المشكلة في دائرة مغلقة على مدى عدة عقود، وبالتالي تكون الحاجة إلى تقديم الحلول الفعالة أكثر من الحاجة إلى تشخيص الواقع وتحديد المعوقات التي لازمت هذه القضية المستمرة، وهذا ما يؤكد على أهمية مشكلة هذه الدراسة وضرورة حلها لكونها تشكل عقبة من عقبات البحث التربوي، بالإضافة إلى الهدر الكبير لثروة البحث التربوي الذي تسبب فيه استمرارية هذه المشكلة.

وتشكل الدراسات السابقة في مجملها منطلقا للدراسة الحالية في نتائجها ومنهجها وأدواتها، فقد أكدت تدني مستوى توظيف نتائج البحوث التربوية، وحللت المشكلات والمعوقات وأكدت ضرورة استمرار تصدي البحث العلمي لهذه القضية الكبيرة، وتعد الحلول والمعالجات المقترحة لقضية الهدر المستمر للبحث التربوي من أهم الجوانب التي استفادته الدراسة الحالية من الدراسات السابقة حيث انطلقت منها تستهدف حلولا عملية يمكن تبنيها بصيغة إجرائية يمكن أن تعطي نقلة نوعية لهذا الواقع الممتد والمزمن.

إجراءات الدراسة

منهج الدراسة:

انطلاقا من أهداف الدراسة فقد استُخدِم المنهج الوصفي التحليلي لتحديد مدى توظيف نتائج البحث التربوي ومعوقات ذلك والحلول المقترحة لرفع كفاءة الإفادة من نتائج البحوث التربوية.

مجتمع الدراسة :

تكون مجتمع الدراسة من جميع مشرفي منهج اللغة العربية بمراكز الإشراف التربوي التابعة للإدارة العامة للتربية والتعليم بمدينة الرياض في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ١٤٣٤هـ، وعددهم (٤٥) مشرفا، وقد وزعت الاستبانة على أفراد مجتمع الدراسة وبلغ مجموع من أمكن الحصول على استجابتهم كاملة البيانات (٢٨) مشرفا أي ما نسبته ٦٦٪ من مجتمع الدراسة، ونظرا لقلة الخبراء المهتمين بمنهج اللغة العربية في التعليم العام ممن يحملون الشهادات العليا (في المناهج والتدريس) ولديهم مشاركة في تطوير هذا المنهج من خلال تحكيم وثائقه أو التصميم أو التقويم لمنهج اللغة العربية في التعليم العام ومخرجات المشروع الشامل في المملكة العربية السعودية فقد أمكن الباحث الحصول على استجابة (١٢) خبيرا ممن أمكنه التواصل معهم وتفضلوا بالتعاون وإفادة الدراسة بخبرتهم (ملحق رقم ٤)، كما استجاب (١٢) خبيرا (ملحق رقم ٥) لتحكيم التصور النهائي للإجراءات المقترحة التي توصلت إليها الدراسة للإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة الدراسة، وقد اقتصرت الدراسة على المشرفين التربويين والخبراء في تطوير المنهج لكونهم أقرب المعنيين بالعملية التربوية إلى تطوير المنهج، وتنفيذه، ويمكن لدراسات قادمة استقصاء آراء بقية الفئات الأخرى مثل مديري المدارس والمعلمين حول مشكلة هذه الدراسة.

أداة الدراسة:

لجمع البيانات التي يتطلبها موضوع الدراسة قام الباحث بتصميم أداة الدراسة، وهي استبانة تشتمل على المحاور التي اشتملت عليها أسئلة الدراسة، وقد أعدت وفق الإجراءات التالية:

- **الصياغة الأولية للاستبانة:** وذلك بعد مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة التي تناولت قضية البحث التربوي وتوظيف نتائجه في تطوير المنهج، وقد توزعت فقرات الاستبانة في صورتها الأولية على ثلاثة محاور ارتبطت بأسئلة الدراسة، وصيغت بناء على خبرة الباحث وما توصلت إليه الدراسات السابقة.

- **صدق الأداة:** للتحقق من الصدق الظاهري لأداة الدراسة عرضت على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس من ذوي الدرجات العلمية المختلفة والخبرة في مجال المناهج والبحث التربوي من عدة جامعات في المملكة العربية السعودية وبعض الدول العربية (ملحق رقم٣) وذلك للتأكد من صحة الصياغة والأهمية وانتماء كل فقرة لمحورها، وقد أبدى المحكمون مجموعة من الملاحظات الجوهرية التي تتعلق بصحة صياغة بعض الفقرات ودقتها مع دمج بعض الفقرات واختصارها وعدلت الاستبانة وفق هذه الملحوظات وأصبحت تتكون في صيغتها النهائية من قسمين حيث خصص القسم الأول للبيانات الشخصية، والقسم الثاني لبنود الاستبانة التي توزعت على ثلاثة محاور جاءت كما يلي:

  - المحور الأول: مدى توظيف نتائج البحث التربوي، وتكون من (١٨) فقرة.
  - المحور الثاني: معوقات توظيف نتائج البحث التربوي، وتكون من (١١) فقرة.
  - المحور الثالث: مقترحات توظيف نتائج البحث التربوي لتطوير منهج اللغة العربية في مراحل التعليم العام وتكون من (٥) فقرات.

- **ثبات الأداة:** طبقت الاستبانة على عينة استطلاعية من المشرفين، من أجل التحقق من الثبات الذي يعني إلى أي درجة تعطي الأداة نتائج متقاربة عند كل مرة

تستخدم فيها، وقد استخدمت طريقة التجزئة النصفية، وحسبت درجة الثبات عن طريق معادلة ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha) وبلغت درجة الثبات الكلي للأداة (٠,٨٨)، وهي درجة تعكس ثباتا مرتفعا يفوق الحد الأدنى المقبول للثبات، وبذلك أصبحت الأداة جاهزة للاستخدام والتطبيق لجمع المعلومات التي تتطلبها الدراسة.

الإجراءات المقترحة لتوظيف نتائج البحث التربوي في تطوير منهج اللغة العربية:

نظرا لأهمية هذا البعد في هذه الدراسة، والحاجة إلى الوصول إلى حلول يمكن أن تغير في الواقع المزمن لتوظيف نتائج البحث التربوي، فقد سارت عملية بلورة الإجراءات وفق ما يلي:

- إعداد الصيغة الأولية للإجراءات المقترحة لتوظيف نتائج البحث التربوي في تطوير منهج اللغة العربية، وذلك بعد تحليل نتائج المحور الثالث للاستبانة، واستخلاص آراء الخبراء والمشرفين التربويين التي وردت فيها، ومراجعة الأدبيات المتخصصة ذات العلاقة، ونتائج الدراسات السابقة التي اقترحت حلولا لهذه القضية (عبدالله، ٢٠٠٧، والسكران، ١٤٣٣)، ولأهمية هذا البعد في الدراسة وضرورة أن يكون إجرائيا وعمليا لم يكتف الباحث بما سبق، حيث ناقش مجموعة من ذوي الخبرة حول الحلول السابقة ومسودة الإجراءات المقترحة لحل قضية الهدر التي كانوا يستشعرون ضخامتها وضرورة تقديم الحلول العملية لها، وبعد ذلك أصبحت الصيغة الأولية للإجراءات المقترحة جاهزة للتحكيم.
- تحكيم التصور المقترح من قبل (١٢) من ذوي الخبرة في البحث التربوي إعدادا وإشرافا وتحكيما وتدريسا من مختلف الرتب العلمية الأساتذة المتخصصين في المناهج عدد من الجامعات. (ملحق رقم ٥)
- الصياغة النهائية للتصور المقترح للإجراءات المقترحة لتوظيف نتائج البحث التربوي في تطوير منهج اللغة العربية، وذلك بناء على الملحوظات التي وردت من السادة

المحكمين، التي تركزت على مقترحات يسيرة في الصياغة، وذلك بسبب مرور صياغة الإجراءات المقترحة بمراحل سابقة من الإعداد والتصويب والتجويد.

أساليب المعالجة الإحصائية :

لتحليل بيانات الدراسة استخدمت الأساليب الآتية:

- التكرارات والنسب المئوية لرصد الاستجابات تجاه فقرات محاور أداة الدراسة، وتحديد القيمة النسبية لها.
- المتوسط الحسابي (mean) لترتيب الاستجابات تجاه فقرات الاستبانة في محاور الدراسة.
- معادلة معادلة ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha) لحساب ثبات أداة الدراسة.
- مقياس ليكرت الخماسي (likert Scale) لتحديد مدى توظيف نتائج البحث التربوي، وتصنيف معوقات توظيف نتائج البحث التربوي، توزعت آراء المستجيبين تجاه فقرات الاستبانة على درجات سلم (ليكرت) الخماسي، ولتحديد طول الخلايا الخماسية (الحدود الدنيا والعليا)المستخدم في محاور الدراسة ، حسبت قيمة المدى وفق المعادلة التالية:

(أكبر قيمة – أقل قيمة) / عدد البدائل، أي (٥–١) / ٥ = ٠,٨٠ ، وأضيف الناتج إلى أقل درجات المقياس التي تبدأ من (١) في الحد الأدنى (قليل جدا) إلى أن تصل إلى (٥) في الحد الأعلى (مرتفع جدا)، بحيث يمثل المتوسط من (٤,٢٠) إلى (٥,٠٠) مستوى(مرتفع جدا)، ومن (٣,٤٠) إلى أقل من (٤,٢٠) يمثل مستوى (مرتفع)، ومن (٢,٦٠) إلى أقل من (٣,٤٠) يمثل مستوى (متوسط)، ومن (١,٨٠) إلى أقل من (٢,٦٠) يمثل مستوى (قليل)، ويمثل ما دون (١,٨٠) مستوى (قليل جدا).

نتائج الدراسة:

بعد تحصيل استبانة الدراسة وتبويب بياناتها وتحليلها وفق الأساليب الإحصائية المشار إليها سابقا، توصلت الدراسة إلى النتائج التي تجيب عن أسئلة الدراسة وهي كما يلي:

السؤال الأول: ما مدى توظيف نتائج البحث التربوي في تطوير منهج اللغة العربية في التعليم العام في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر خبراء تطوير المناهج والمشرفين التربويين؟

وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحث باحتساب التكرارت والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والمتوسط العام لاستجابات خبراء تطوير المناهج تجاه المحور الخاص بمدى الاستفادة من نتائج البحث التربوي، مع ترتيبها وفق متوسط كل فقرة، وجاءت النتيجة كما يلي:

جدول رقم (٢)

التكرارت والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والترتيب

لإجابات الخبراء لفقرات محور مدى الاستفادة من نتائج البحث التربوي

الفقرات	مدى الاستفادة من نتائج البحث التربوي										المتوسط	الترتيب
	مرتفع جدا		مرتفع		متوسط		قليل		قليل جدا			
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%		
١- بناء مواصفات عناصر منهج اللغة العربية في مراحل التعليم العام.	٠	٠	٠	٠	٢	١٨,١	٣	٢٧,٢	٦	٥٤,٥	١,٦٣	٩
٢- تقويم عناصر منهج اللغة العربية في مراحل التعليم العام.	٠	٠	٠	٠	٢	١٨,١	٥	٤٥,٤	٤	٣٦,٣	١,٨	٦
٣- تطوير عناصر منهج اللغة العربية في مراحل التعليم العام.	٠	٠	٠	٠	١	٩	٤	٣٦,٣	٦	٥٤,٥	١,٥٣	١٠
٤- تحديد مدى الترابط بين عناصر منهج اللغة العربية في مراحل التعليم العام.والتفاعل بين مكوناته.	٠	٠	٠	٠	١	٩	٥	٤٥,٤	٥	٤٥,٤	١,٦٣	٩(م)

الفقرات	مدى الاستفادة من نتائج البحث التربوي										المتوسط	الترتيب
	مرتفع جدا		مرتفع		متوسط		قليل		قليل جدا			
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%		
٥- تحديد جوانب الضعف في منهج اللغة العربية في مراحل التعليم العام.	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٧	٦٣,٧	٤	٣٦,٣	١,٦٣	٨
٦- تصميم استراتيجيات جديدة تحقق التفاعل بين مكونات اللغة العربية في مراحل التعليم العام.	٠	٠	٠	٠	٢	١٨,١	٤	٣٦,٣	٥	٤٥,٤	١,٧١	٧
٧-ابتكار محفزات للمتعلمين لإتقان منهج اللغة العربية في مراحل التعليم العام.	٠	٠	٠	٠	٢	١٨,١	٥	٤٥,٤	٤	٣٦,٣	١,٨	٦ (م)
٨- تحديد اتجاهات المعلمين نحو منهج اللغة العربية في مراحل التعليم العام.	٠	٠	٠	٠	٢	١٨,١	٧	٦٣,٧	٢	١٨,١	١,٩٩	١
٩- تصميم البرامج الإثرائية والعلاجية لتعليم اللغة العربية في مراحل التعليم العام.	٠	٠	٠	٠	٣	٢٧,٢	٤	٣٦,٣	٤	٣٦,٣	١,٨٨	٥
١٠- تحديد مدى ملاءمة البيئة المدرسية لتنفيذ أنشطة منهج اللغة العربية في مراحل التعليم العام.	٠	٠	٠	٠	٣	٢٧,٢	٥	٤٥,٤	٣	٢٧,٢	١,٩٧	٢
١١- تطوير البيئة التعليمية بما يخدم تحقيق أهداف منهج اللغة العربية في مراحل التعليم العام.	٠	٠	٠	٠	١	٩	٣	٢٧,٢	٧	٦٣,٧	١,٤٥	١١
١٢- تحديد مشكلات المتعلم والصعوبات التي تحول بينه وبين إتقان منهج اللغة العربية.	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٤	٣٦,٣	٧	٦٣,٧	١,٣٦	١٢
١٣- تحديد الكفايات اللازمة لمعلم اللغة العربية بمراحل التعليم العام.	٠	٠	٠	٠	٣	٢٧,٢	٤	٣٦,٣	٤	٣٦,٣	١,٨٨	٥ (م)

الفقرات	مدى الاستفادة من نتائج البحث التربوي										المتوسط	الترتيب
	مرتفع جدا		مرتفع		متوسط		قليل		قليل جدا			
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%		
١٤- التعرف على واقع أداء معلمي اللغة العربية بمراحل التعليم العام.	٠	٠	٠	٠	٢	١٨,١	٥	٤٥,٤	٤	٣٦,٣	١,٨	٦ (م)
١٥- تقويم وتطوير برامج تدريب المعلمين أثناء العمل.	٠	٠	٠	٠	١	٩	٤	٣٦,٣	٦	٥٤,٥	١,٥٣	١٠(م)
١٦- تصميم برامج تدريب معلمي اللغة العربية بمراحل التعليم العام أثناء العمل.	٠	٠	٠	٠	١	٩	٣	٢٧,٢	٧	٦٣,٧	١,٤٥	١١(م)
١٧- تصميم برامج الإشراف التربوي لمعلمي اللغة العربية بمراحل التعليم العام.	٠	٠	٢	١٨,١	٠	٠	٤	٣٦,٣	٥	٤٥,٤	١,٨٩	٤
١٨- تقويم كفاءة الإشراف التربوي في تنفيذ منهج اللغة العربية في مراحل التعليم العام.	٠	٠	٣	٢٧,٢	٠	٠	٢	١٨,١	٦	٥٤,٥	١,٩	٣
المتوسط العام											١,٨١	

يظهر الجدول السابق رأي خبراء تطوير منهج اللغة العربية في التعليم العام حول مستوى توظيف نتائج البحث التربوي في تطوير منهج اللغة العربية في التعليم العام، ويتفاوت المتوسط بين درجة (١,٩٩) في الحد الأعلى لفقرة تحديد اتجاهات المعلمين نحو منهج اللغة العربية في مراحل التعليم العام، ودرجة (١,٣٦) في الحد الأدنى لفقرة تحديد مشكلات المتعلم والصعوبات التي تحول بينه وبين إتقان منهج اللغة العربية، وجميع الفقرات تقع في مدى (قليل) و(قليل جدا) وهو مدى يعكس تدني مستوى توظيف نتائج البحث في تطوير منهج اللغة العربية في التعليم العام في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر خبراء تطوير المناهج، وقد يعود التفاوت النسبي بين متوسط الفقرات إلى اجتهادات فردية رآها بعض الخبراء لدى بعض القائمين على تطوير المنهج في محاولة الاستفادة من بعض نتائج البحث التربوي في تطوير منهج اللغة

العربية في التعليم العام، ولم يؤثر ذلك على النتيجة العامة حيث بلغ المتوسط العام لجميع الفقرات (١،٨١) وهو متوسط يعكس درجة انخفاض توظيف نتائج البحث التربوي في تطوير منهج اللغة العربية، وتتسق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من (كنعان ٢٠٠١، ومخائيل،٢٠٠٦، وعبدالله ٢٠٠٧، والسكران ١٤٣٣) التي أكدت محدودية تفعيل نتائج البحوث التربوية في ميدان التربية والتعليم وقلة التعاون بين الجامعات والباحثين والجهات المعنية المستفيدة من البحث العلمي، وتجاهل أصحاب القرار التربوي للبحوث التربوية.

واستكمالا للإجابة عن السؤال الأول حول رأي المشرفين التربويين نحو مدى توظيف نتائج البحث التربوي في تطوير منهج اللغة العربية في التعليم العام في المملكة العربية السعودية قام الباحث باحتساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والمتوسط العام لاستجابات المشرفين التربويين تجاه المحور الخاص بمدى توظيف نتائج البحث التربوي، وترتيب كل فقرة وفق المتوسط، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (٣)

التكرارت والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والترتيب

لإجابات المشرفين التربويين على فقرات محور مدى الاستفادة من نتائج البحث التربوي

الفقرات	مدى الاستفادة من نتائج البحث التربوي										المتوسط	الترتيب
	مرتفع جدا		مرتفع		متوسط		قليل		قليل جدا			
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%		
١. بناء مواصفات عناصر منهج اللغة العربية في مراحل التعليم العام.	٠	٠	١٠	٣٥،٧	٩	٣٢،١	٣	١٠،٧	٦	٢١،٤	٢،٨٠	١
٢. تقويم عناصر منهج اللغة العربية في مراحل التعليم العام.	٠	٠	٤	١٤،٩	١٤	٥٠	٨	٢٨،٥	٢	٧،١	٢،٧١	٢
٣. تطوير عناصر منهج اللغة العربية في مراحل التعليم العام.	٠	٠	٢	٧،١	١٥	٥٣،٥	٩	٣٢،١	٢	٧،١	٢،٥٩	٣

الفقرات	مدى الاستفادة من نتائج البحث التربوي										المتوسط	الترتيب
	مرتفع جدا		مرتفع		متوسط		قليل		قليل جدا			
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%		
٤. تحديد مدى الترابط بين عناصر منهج اللغة العربية في مراحل التعليم العام.والتفاعل بين مكوناته.	٠	٠	٣	١٠,٧	١١	٣٩,٣	٨	٢٨,٥	٦	٢١,٤	٢,٣٨	٥
٥. تحديد جوانب الضعف في منهج اللغة العربية في مراحل التعليم العام.	٠	٠	٤	١٤,٩	١٢	٤٢,٨	٤	١٤,٩	٨	٢٨,٥	٢,٤٢	٤
٦. تصميم استراتيجيات جديدة تحقق التفاعل بين مكونات اللغة العربية في مراحل التعليم العام.	٠	٠	٠	٠	١٠	٣٥,٧	١٠	٣٥,٧	٨	٢٨,٥	٢,٠٦	٩
٧. ابتكار محفزات للمتعلمين لإتقان منهج اللغة العربية في مراحل التعليم العام.	٠	٠	٠	٠	١١	٣٩,٣	٨	٢٨,٥	٩	٣٢,١	٢,٠٦	٩(م)
٨. تحديد اتجاهات المعلمين نحو منهج اللغة العربية في مراحل التعليم العام.	٠	٠	٠	٠	٨	٢٨,٥	١٨	٦٤,٣	٣	١٠,٧	٢,٢٣	٧
٩. تصميم البرامج الإثرائية والعلاجية لتعليم اللغة العربية في مراحل التعليم العام.	٠	٠	٠	٠	٧	٢٥	١٤	٥٠	٧	٢٥	٢,٠٠	١٢
١٠. تحديد مدى ملاءمة البيئة المدرسية لتنفيذ أنشطة منهج اللغة العربية في مراحل التعليم العام.	٠	٠	٠	٠	١٢	٤٢,٨	١٢	٤٢,٨	٤	١٤,٩	٢,٢٧	٦
١١. تطوير البيئة التعليمية بما يخدم تحقيق أهداف منهج اللغة العربية في مراحل التعليم العام.	٠	٠	٠	٠	١١	٣٩,٣	١٠	٣٥,٧	٧	٢٥	٢,١٣	٨

الفقرات	مدى الاستفادة من نتائج البحث التربوي										المتوسط	الترتيب
	مرتفع جدا		مرتفع		متوسط		قليل		قليل جدا			
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%		
١٢. تحديد مشكلات المتعلم والصعوبات التي تحول بينه وبين اتقان منهج اللغة العربية.	٠	٠	٠	٠	٨	٢٨,٥	١٣	٤٦,٤	٧	٢٥	٢,٠٢	١٠
١٣. تحديد الكفايات اللازمة لمعلم اللغة العربية بمراحل التعليم العام.	٠	٠	٠	٠	١٠	٣٥,٧	١١	٣٩,٣	٧	٢٥	٢,١	١١
١٤. التعرف على واقع أداء معلمي اللغة العربية بمراحل التعليم العام.	٠	٠	٠	٠	١١	٣٩,٣	٦	٢١,٤	١١	٣٩,٣	١,٩٨	١٣
١٥. تقويم وتطوير برامج تدريب المعلمين أثناء العمل.	٠	٠	٠	٠	٩	٣٢,١	٩	٣٢,١	١٠	٣٥,٧	١,٩٥	١٤
١٦. تصميم برامج تدريب معلمي اللغة العربية بمراحل التعليم العام أثناء العمل.	٠	٠	٠	٠	٦	٢١,٤	١٠	٣٥,٧	١٢	٤٢,٨	١,٧٧	١٥
١٧. تصميم برامج الإشراف التربوي لمعلمي اللغة العربية بمراحل التعليم العام.	٠	٠	٠	٠	٢	٧,١	١٣	٤٦,٤	١٣	٤٦,٤	١,٥٩	١٦
١٨. تقويم كفاءة الإشراف التربوي في تنفيذ منهج اللغة العربية في مراحل التعليم العام.	٠	٠	٠	٠	٤	١٤,٩	٩	٣٢,١	١٥	٥٣,٥	١,٥٩	١٦(م)
المتوسط العام											٢,١٤	

يتضح من الجدول السابق رأي المشرفين التربويين على منهج اللغة العربية، حول مدى توظيف نتائج البحث التربوي في تطوير منهج اللغة العربية في التعليم العام في المملكة العربية السعودية، وجاء بعض الفقرات بدرجة متوسط (٢,٨٠) وذلك لفقرة تحديد اتجاهات المعلمين نحو منهج اللغة العربية في مراحل التعليم العام، وتقويم

عناصر منهج اللغة العربية في مراحل التعليم العام بدرجة (٢,٧١) في حين جاء أغلبها بدرجة تتراوح بين درجة (٢,٥٩) ودرجة (١,٥٩) وتقع في مدى (قليل) و(قليل جدا)، ويلاحظ أن الفقرتين اللتين كانتا بدرجة متوسط ترتبط بأعمال التطوير والتقويم التي تنفذ بشكل مركزي بوزارة التربية وقد يتوقع بعض أفراد مجتمع الدراسة من المشرفين التربويين أن هذه الأعمال التطويرية والتقويمية التي تتم بصورة مركزية تعتمد على نتائج البحث التربوي في حين أن آراء الخبراء الذين هم أكثر التصاقا بمشروعات التطوير تجعل هاتين الفقرتين قريبة من (قليل جدا) بين بدرجة (١,٦٣) ودرجة (١,٨)، وبنظرة فاحصة لفقرات محور توظيف نتائج البحث التربوي فإن درجة المتوسط العام لدى الخبراء والمشرفين التربويين لم يتجاوز (٢,١٤) عند مستوى (قليل)، ولا يوجد مفاجئة في نتيجة تدني مستوى التوظيف فهو ما أكدته الدراسات السابقة على مدى عدة عقود من دراسة (الربيع، ١٤٠٣) إلى دراسة (السكران، ١٤٣٣)، كما لاحظه الباحث وعايشه على النحو الذي ورد في مقدمة هذه الدراسة، وكان الهدف من إدراج هذا المحور في أهداف الدراسة وأداتها هو التحقق من مدى حدوث تغيير يواكب المشروعات التطويرية التي يشهدها التعليم العام ويفترض أن يستند إلى البحث العلمي ونتائجه، ومن جانب آخر مدى حصول توظيف جزئي يبادر فيه المعلمون أو المشرفون التربويون في الإفادة من نتائج البحث التربوي تجاه ما يجابههم من مشكلات يومية في الميدان التربوي.

السؤال الثاني: ما المعوقات التي تحد من الإفادة من نتائج البحث التربوي في تطوير منهج اللغة العربية في التعليم العام في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر خبراء تطوير المناهج والمشرفين التربويين؟

وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحث باحتساب التكرارت والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والمتوسط العام لاستجابات خبراء تطوير المناهج تجاه المحور الخاص بمعوقات توظيف نتائج البحث التربوي، مع ترتيبها وفق متوسط كل فقرة، وجاءت النتيجة كما يلي:

جدول رقم (٤)

التكرارت والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والترتيب

لإجابات الخبراء لفقرات محور معوقات توظيف نتائج البحث التربوي

الفقرات	معوقات توظيف نتائج البحث التربوي										المتوسط	الترتيب
	مرتفع جدا		مرتفع		متوسط		قليل		قليل جدا			
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%		
١. قلة الموارد المالية المخصصة للبحوث التربوية لتعليم اللغة العربية في مناهج التعليم العام.	٦	٥٤,٥	٤	٣٦,٣	١	٩	٠	٠	٠	٠	٤,٤٤	٤
٢. ضعف إدراك بعض المسئولين عن التطوير لأهمية البحث التربوي ودوره في عملية المعالجة والتطوير.	٥	٤٥,٤	٦	٥٤,٥	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٤,٤٥	٣
٣. ضعف إدراك بعض المشرفين التربويين لأهمية البحث التربوي ودوره في عملية المعالجة والتطوير.	٤	٣٦,٣	٧	٦٣,٧	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٤,٣٥	٥
٤. ضعف إدراك بعض المعلمين لأهمية البحث التربوي ودوره في عملية المعالجة والتطوير.	٦	٥٤,٥	٥	٤٥,٤	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٤,٥٣	٢
٥. غياب استراتيجية بعيدة المدى لتطوير تعليم اللغة العربية في مراحل التعليم العام تستند على نتائج البحث التربوي، وتتضمن البحوث المستقبلية في مجال تعليم اللغة العربية في التعليم العام.	٧	٦٣,٧	٣	٢٧,٢	١	٩	٠	٠	٠	٠	٤,٥٤	١
٦. عدم وجود وحدات متخصصة في	٥	٤٥,٤	٥	٤٥,٤	١	٩	٠	٠	٠	٠	٤,٣٥	٥(م)

الفقرات	معوقات توظيف نتائج البحث التربوي										المتوسط	الترتيب
	مرتفع جدا		مرتفع		متوسط		قليل		قليل جدا			
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%		
الإدارة المخصصة للتطوير التربوي تعنى بإجراء البحوث التربوية والإفادة منها في تطوير منهج اللغة العربية في مراحل التعليم العام.												
٧. زيادة العبء التدريسي والعملي على معلم اللغة العربية في مراحل التعليم العام.	٣	٢٧,٢	٦	٥٤,٥	٢	١٨,١	٠	٠	٠	٠	٤,٠٨	٧
٨. صعوبة الوصول للبحوث التربوية ونتائجها من قبل المعلمين والمشرفين.	٤	٣٦,٣	٥	٤٥,٤	٢	١٨,١	٠	٠	٠	٠	٤,١٦	٦
٩. زيادة العبء الإشرافي والعملي على المشرفين التربويين لتعليم اللغة العربية.	٢		٧	٦٣,٧	٢	١٨,١	٠	٠	٠	٠	٣,٩٨	٨
١٠. عدم اتخاذ إجراءات عملية في إدارة التطوير التربوي والإشراف التربوي للاستفادة من البحث التربوي في تطوير منهج اللغة العربية بمراحل التعليم العام ومعالجة مشكلاته.	٦	٥٤,٥	٤	٣٦,٣	١	٩	٠	٠	٠	٠	٤,٤٤	٤(م)
١١. اعتياد الجهات المعنية بالتطوير على استخدام الحلول المؤقتة عن طريق اللجان المتخصصة كأسلوب لحل مشكلات تعليم اللغة العربية .	٥	٤٥,٤	٦	٥٤,٥	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٤,٤٥	٣(م)
المتوسط العام											٤,٣٤	

يبين الجدول السابق رأي خبراء تطوير المنهج تجاه معوقات توظيف نتائج البحث التربوي في تطوير منهج اللغة العربية في التعليم العام، ويأتي في صدارة هذه المعوقات غياب استراتيجية بعيدة المدى لتطوير تعليم اللغة العربية في مراحل التعليم العام تستند على نتائج البحث التربوي، وتتضمن البحوث المستقبلية في مجال تعليم اللغة العربية في التعليم العام الذي جاء في المرتبة الأولى، يليه ضعف إدراك بعض المعلمين لأهمية البحث التربوي ودوره في عملية المعالجة والتطوير ثم ضعف إدراك بعض المسئولين عن التطوير لأهمية البحث التربوي ودوره في عملية المعالجة والتطوير واعتياد الجهات المعنية بالتطوير على استخدام أسلوب الحلول المؤقتة عن طريق اللجان المتخصصة لحل مشكلات تعليم اللغة العربية وعدم اتخاذ إجراءات عملية في إدارة التطوير التربوي والإشراف التربوي للاستفادة من البحث التربوي في تطوير منهج اللغة العربية بمراحل التعليم العام ومعالجة مشكلاته وضعف إدراك بعض المشرفين التربويين لأهمية البحث التربوي ودوره في عملية المعالجة والتطوير وعدم وجود وحدات متخصصة في الإدارة المخصصة للتطوير التربوي تعنى بإجراء البحوث التربوية والإفادة منها في تطوير منهج اللغة العربية في مراحل التعليم العام التي تراوح متوسطاتها بين (٤,٥٤) و (٤,٣٥) وجميعها تقع في مدى (مرتفع جدا)، وجاءت فقرة زيادة العبء الإشرافي والعملي على المشرفين التربويين لتعليم اللغة العربية في آخر قائمة المعوقات وبنسبة (٣,٩٨) عند مدى (مرتفع) ولاستكمال الإجابة عن السؤال الثاني حول رأي مجتمع الدراسة من المشرفين التربويين نحو المعوقات التي تحد من الإفادة من نتائج البحث التربوي في تطوير منهج اللغة العربية في التعليم العام في المملكة العربية السعودية قام الباحث باحتساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والمتوسط العام لاستجابات المشرفين التربويين تجاه المحور الخاص بمعوقات توظيف نتائج البحث التربوي، وترتيب كل فقرة وفق المتوسط، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (٥)

التكرارت والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والترتيب

لإجابات المشرفين التربويين لفقرات محور معوقات توظيف نتائج البحث التربوي

الفقرات	معوقات توظيف نتائج البحث التربوي										المتوسط	الترتيب
	مرتفع جدا		مرتفع		متوسط		قليل		قليل جدا			
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%		
١. قلة الموارد المالية المخصصة للبحوث التربوية لتعليم اللغة العربية في مناهج التعليم العام.	٨	٢٨،٥	١٣	٤٦،٤	٦	٢١،٤	٠	٠	١	٣،٥	٣،٩٤	٦
٢. ضعف إدراك بعض المسئولين عن التطوير لأهمية البحث التربوي ودوره في عملية المعالجة والتطوير.	٩	٣٢،١	٩	٣٢،١	٨	٢٨،٥	٢	٧،١	٠		٣،٨٧	٧
٣. ضعف إدراك بعض المشرفين التربويين لأهمية البحث التربوي ودوره في عملية المعالجة والتطوير.	٤	١٤،٩	١١	٣٩،٣	١٣	٤٦،٤	٠	٠	٠		٣،٢٧	٩
٤. ضعف إدراك بعض المعلمين لأهمية البحث التربوي ودوره في عملية المعالجة والتطوير.	٥	١٧،٨	١١	٣٩،٣	٧	٢٥	٤	١٤،٩	١	٣،٥	٣،١٢	١٠
٥. غياب استراتيجية بعيدة المدى لتطوير تعليم اللغة العربية في مراحل التعليم العام تستند على نتائج البحث التربوي، وتتضمن البحوث المستقبلية في مجال تعليم اللغة العربية في التعليم العام .	٨	٢٨،٥	١٠	٣٥،٧	٩	٣٢،١	١	٣،٥	٠	٠	٣،٨٧	٧(م)
٦. عدم وجود وحدات متخصصة في الإدارة المخصصة	٨	٢٨،٥	٦	٢١،٤	١٠	٣٥،٧	٤	١٤،٩	٠	٠	٣،٦٢	٨

الفقرات	معوقات توظيف نتائج البحث التربوي										المتوسط	الترتيب
	مرتفع جدا		مرتفع		متوسط		قليل		قليل جدا			
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%		
للتطوير التربوي تعنى بإجراء البحوث التربوية والإفادة منها في تطوير منهج اللغة العربية في مراحل التعليم العام.												
٧. زيادة العبء التدريسي والعملي على معلم اللغة العربية في مراحل التعليم العام.	١١	٣٩,٣	١٣	٤٦,٤	٤	١٤,٩	٠	٠	٠	٠	٤,٢٣	٢
٨. صعوبة الوصول للبحوث التربوية ونتائجها من قبل المعلمين والمشرفين.	١٠	٣٥,٧	١٠	٣٥,٧	٧	٢٥	١	٣,٥	٠	٠	٤,٠٢	٤
٩. زيادة العبء الإشرافي والعملي على المشرفين التربويين لتعليم اللغة العربية.	١٢	٠	١٣	٤٦,٤	٣	١٠,٧	٠		٠		٤,٣١	١
١٠. عدم اتخاذ إجراءات عملية في إدارة التطوير التربوي والإشراف التربوي للاستفادة من البحث التربوي في تطوير منهج اللغة العربية بمراحل التعليم العام ومعالجة مشكلاته.	١١	٣٩,٣	١٠	٣٥,٧	٤	١٤,٩	٢	٧,١	١	٣,٥	٣,٩٧	٥
١١. اعتياد الجهات المعنية بالتطوير على استخدام الحلول المؤقتة عن طريق اللجان المتخصصة كأسلوب لحل مشكلات تعليم اللغة العربية .	١١	٣٩,٣	١٠	٣٥,٧	٧	٢٥	٠	٠	٠	٠	٤,١٣	٣
المتوسط العام											٣,٨٥	

يبين الجدول السابق رأي مجتمع الدراسة من المشرفين التربويين حول ما يعوق توظيف نتائج البحث التربوي في تطوير منهج اللغة العربية في التعليم العام، وقد جاء في

المرتبة الأولى زيادة العبء الإشرافي والعملي على المشرفين التربويين لتعليم اللغة العربية ثم زيادة العبء التدريسي والعملي على معلم اللغة العربية في مراحل التعليم العام بمتوسط يقع في مدى (مرتفع جدا) بين متوسط (٤,٣١) ومتوسط (٤,٢٣)، ثم جاء بعد ذلك أغلب المعوقات في مدى (مرتفع)، وفي آخر القائمة جاء ضعف إدراك بعض المعلمين لأهمية البحث التربوي ودوره في عملية المعالجة والتطوير بمتوسط (٣,١٢)، وقبله ضعف إدراك بعض المشرفين التربويين لأهمية البحث التربوي ودوره في عملية المعالجة والتطوير بمتوسط (٣,٢٧) وتقع في مدى (متوسط)، وعند التأمل في نتائج آراء الخبراء والمشرفين التربويين في الجدولين السابقين يظهر التفاوت حول أبرز المعوقات لدى كل فئة، ففي حين يرى الخبراء أن غياب استراتيجية بعيدة المدى لتطوير تعليم اللغة العربية في مراحل التعليم العام تستند على نتائج البحث التربوي، وتتضمن البحوث المستقبلية في مجال تعليم اللغة العربية في التعليم العام، يقع في صدارة المعوقات يضع المشرفون في زيادة العبء الإشرافي والعملي على المشرفين التربويين لتعليم اللغة العربية في المرتبة الأولى من قائمة المعوقات، وقد يعود هذا التفاوت إلى اختلاف زاوية النظر نحو هذه المعوقات، فالمشرفون يتعاملون يوميا مع ميدان التنفيذ والتقويم ويعايشون قضايا التنفيذ ومعوقات الحلول، بينما يغلب على الخبراء التعامل مع دوائر التخطيط والتطوير لدى وزارة التربية، وتتفق النتائج السابقة في الجدول رقم (٣) والجدول رقم (٤) مع نتائج دراسة (كنعان، ٢٠٠١، و٢٠٠٤ ,Hemsley& Sharp، ومخائيل، ٢٠٠٦، وعبدالله، ٢٠٠٧، والمجيدل وشماس، ٢٠٠٧، والعريني والعتيبي، ٢٠١٠، والسكران، ١٤٣٣) التي توصلت إلى أن أبرز معوقات البحث التربوي تتمثل في نقص التمويل الكافي لدعم البحوث التربوية، وقلة المخصصات المالية لتطبيق نتائج البحوث التربوية، وغياب الحوافز المادية والمعنوية المقدمة للباحثين، وغياب ثقافة الاستفادة من نتائج البحوث في التعليم، وتدني مستوى الثقة في نتائج البحوث،وضعف قناعة المنفذين للعملية التربوية في الميدان بالبحوث التربوية والثقافة السائدة في المجتمع التي ترى أن نتائج

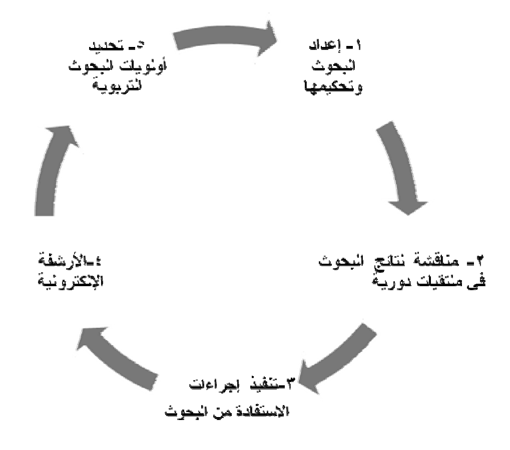
البحوث التربوية نظرية لا يمكن تطبيقها في الميدان، وضعف التنسيق بين مراكز البحوث والجامعات وإدارات التربية والتعليم فيما يتعلق بإجراء البحوث وتطبيق نتائجها في الميدان، والنمط الإداري المركزي الذي تنتهجه الوزارة وإدارة التربية والتعليم، والانفصال بين موضوعات البحث التربوي وواقع المشكلات التربوية في الميدان، وصعوبة ترجمة نتائج البحوث إلى برامج تنفيذية، وتجاهل أصحاب القرار التربوي للبحوث التربوية، وغياب نظام لتحديد الأولويات البحثية، وتختلف نتائج الدراسة في محور المعوقات عن بعض نتائج الدراسات السابقة مثل النقص الكبير في المراجع وقلة الدوريات العلمية المتخصصة في نشر أحدث نتاج الجهود البحثية، والنقص في أدوات القياس المقننة، وضعف المقدرة على استخدام الحاسوب، (مخائيل، ٢٠٠٦، والمجيدل وشماس، ٢٠٠٧، وعبدالله ٢٠٠٧) ولعل ذلك يعود إلى أن الخبراء والمشرفين التربويين الذين يتعاملون مباشرة مع مصادر البحث العلمي من خلال التدريس والتحكيم والإجازة بالنسبة للخبراء أو من خلال الدراسة والاطلاع بالنسبة للمشرفين التربويين لاحظوا ما سبق عرضه في الإطار النظري لهذه الدراسة من وفرة الدراسات والبحوث الحديثة التي أجريت في حدود هذه الدراسة من خلال برامج الدراسات العليا ومراكز البحوث والدوريات العلمية والتي تناولت قضايا منهج اللغة العربية ومشكلاته، ولم يجدوا ذلك من معوقات توظيف البحث العلمي في حدود الدراسة الحالية.

السؤال الثالث: ما الإجراءات المقترحة التي تساعد على رفع مستوى الإفادة من نتائج البحث التربوي لتطوير منهج اللغة العربية في التعليم العام ؟

وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بالخطوات الموضحة في إجراءات الدراسة، وتوصل إلى الإجراءات التالية:

الإجراءات المقترحة لتوظيف نتائج البحث التربوي في تطوير منهج اللغة العربية

بنيت الإجراءات المقترحة لتوظيف نتائج البحث التربوي في تطوير منهج اللغة العربية في التعليم العام على نتائج الدراسات التقويمية والتطويرية التي تناولت مدى توظيف نتائج البحث التربوي في تطوير المنهج بمختلف مكوناته وأبعاده، وقد أظهرت نتائج تحليل ما سبق أنه توجد حلقات مفقودة تؤدي إلى حفظ أغلب البحوث التربوية بعد مرحلة التحكيم أو الإجازة والنشر، مما يسبب حرمان الميدان التربوي من الإفادة من نتائجها بشكل منهجي ينعكس على الواقع التعليمي، وبناء على ذلك تبلورت صيغة الإجراءات المقترحة التي تقدمها هذه الدراسة في دائرة متصلة الحلقات حيث يضمن تبنيها من الجهات المشرفة على التعليم ترابط الإجراءات التي تقود إلى توظيف نتائج البحث التربوي والإفادة منها في تطوير المنهج والتنمية المهنية للقائمين عليه كما يدفع البحث التربوي في مساراته المتنوعة إلى التركيز على البحوث التي تتسم بالأصالة والابتكار، والشكل التالي يوضح الدورة المكتملة للإجراءات المقترحة:



الدورة المكتملة للإجراءات المقترحة للإفادة من نتائج البحوث التربوية

يوضح الشكل السابق للإجراءات المقترحة لرفع مستوى كفاءة الإفادة من البحث التربوي تكامل حلقات البحث التربوي في دورة مستمرة متجددة تسير وفق الخطوات التالية:

١. إعداد البحوث المتنوعة وتحكيمها أو إجازتها ونشرها في مساراتها المتنوعة سواء في المجلات العلمية والمؤتمرات أو برامج الدراسات العليا ومراكز البحوث والدراسات المتخصصة.

٢. مناقشة النتائج في ملتقيات دورية (سنوية أو نصف سنوية) تتبناها الجهة المشرفة على التعليم (وزارة التربية والتعليم) بحيث يتم فيها ما يلي:

- تكليف القائمين على تنفيذ المنهج (مخططي المنهج والمشرفين التربويين والمعلمين) بالتهيئة للملتقى وإعداد برامجه.
- دعوة الباحثين – في المجلات العلمية والمؤتمرات أو برامج الدراسات العليا ومراكز البحوث والدراسات المتخصصة – لعرض نتائج بحوثهم ومناقشة كيفية الإفادة منها في الملتقى.
- تحديد آليات تطبيق البحوث التربوية وتحديد الجهات التي تتولى التطبيق.
- تخصيص جوائز للبحوث المتميزة وفق معايير تعتمد لتقويم البحوث المقدمة.
- مناقشة وتقويم نتائج تطبيق البحوث التربوية التي اعتمدت في ملتقيات سابقة.
- تحديد ما يحتاج إلى البحث العلمي بناء على تقويم نتائج التطبيق.

٣. تنفيذ إجراءات الاستفادة من البحوث التربوية التي اعتمدت في الملتقى وتعميم نتائجها.

٤. الأرشفة الإلكترونية لنتائج البحوث وتوصية الملتقيات ونتائج التطبيق في قاعدة بيانات متخصصة، ويتطلب ذلك بناء قاعدة بيانات مخصصة للبحوث التربوية، مع إحصائيات ومؤشرات مدى الإفادة من البحوث لنتائج التطبيق.

٥. وضع أولويات البحث التربوي بناء على ما تقدم.

وتحقق الإجراءات المقترحة الحلول التي وردت في بعض الدراسات السابقة (كنعان، ٢٠٠١، ٢٠٠٤ ,Hemsley& Sharp، ومخائيل، ٢٠٠٦، و ,Kathleen& others

٢٠٠٦ ، وعبدالله، ٢٠٠٧، والمجيدل وشماس، ٢٠٠٧، والعريني والعتيبي، ٢٠١٠، والسكران، ١٤٣٣)، وقد كان الحرص في مراحل إعداد الإجراءات المقترحة في الدراسة الحالية وتحكيمها وتطويرها على أن تكون إجرائية وعملية يمكن تبنيها مباشرة من قبل الجهة المشرفة على التعليم في دورة متصلة الحلقات بحيث يضمن تبنيها بصورة دورية تحقيق التحسين المستمر لتجاوز مشكلة تدني الإفادة من نتائج البحوث التربوية في تطوير المنهج، والمساهمة في التنمية المهنية للمشاركين من معلمين ومشرفين وقيادات في وزارة التربية ومعالجة المعوقات والمشكلات التي أظهرتها نتائج الاستبانة والدراسات السابقة وأبرزها:

- قلة التعاون بين الجهات البحثية والجهات المعنية المستفيدة من البحث العلمي، (كنعان، ٢٠٠١، ومخائيل، ٢٠٠٦، وعبدالله، ٢٠٠٧، والسكران، ١٤٣٣)، حيث يؤسس تبني الدورة المقترحة إلى علاقة مستدامة بين الجهات المستفيدة من البحث التربوي (وزارة التربية وغيرها) والجهات المنتجة للبحث التربوي (مراكز البحوث التربوية، وكراسي البحوث وبرامج الدراسات العليا، والباحثون في المجلات العلمية والمؤتمرات التربوية).
- ضعف قناعة المنفذين للعملية التربوية في الميدان بالبحوث التربوية، والثقافة السائدة في المجتمع تجاه نتائج البحوث التربوية التي تعدها نظرية لا يمكن تطبيقها في الميدان، فعندما تتبنى الجهة المشرفة على التعليم تطبيق الإجراءات المقترحة فإن ذلك يستلزم تغيير أسلوب حل المشكلات التي تواجه تطوير المنهج، وتفاعل المسئولين مع حلقات الدورة المقترحة، مما يؤدي إلى انتشار ثقافة الاعتماد على الحلول المقدمة من البحث العلمي، والثقة بنتائجه التي لاتقارن بالأساليب التقليدية التي تعتمد على عمل اللجان والآراء غير الناضجة. (السكران ١٤٣٣)
- الانفصال بين موضوعات البحث التربوي وواقع المشكلات التربوية في الميدان (كنعان، ٢٠٠١، وعبدالله، ٢٠٠٧، والسكران، ١٤٣٣)، حيث يتوقع أن تعالج الإجراءات

المقترحة هذه المشكلة في الخطوة رقم (٥) بتحديد أولويات البحث التي تكون من المشكلات الواقعية الملحة، ثم المناقشة لنتائج البحث في الملتقى الدوري مع المحفزات في الخطوة رقم (٢)، وتنفيذ إجراءات الاستفادة من نتائج البحوث في الخطوة رقم (٣) بحيث تؤدي بمجموعها إلى إطلاق قدرات الباحثين لتجويد البحث العلمي وإبداع الحلول.

توصيات الدراسة:

١. تبني الإجراءات المقترحة المقدمة في هذه الدراسة لتطوير منهج اللغة العربية ومن ثم تطويرها وتعميمها على جميع قضايا المنهج.

٢. تبني منهجية الشراكة (partnership) عند تطبيق الإجراءات المقترحة مع مراكز البحوث والجامعات وكراسي البحث والمتخصصة ومؤسسات القطاع الخاص لرعاية الملتقيات الدورية، حتى يمكن ضمان الاستمرارية والتنافسية وتحفيز الباحثين للتنافس على اختيار الموضوعات، وتشجيع ثقافة الابتكار والإبداع في البحث التربوي.

٣. الإفادة من توقيت المناسبات السنوية الدورية مثل معرض التعليم العام السنوي أو ملتقى المشرفين التربويين لتفعيل الإجراءات المقترحة وتنفيذ اللقاءات الدورية لمناقشة الاستفادة من البحوث المنفذة وتحديد آليات التنفيذ ومناقشة ما تم تنفيذه وتجريبه، ووضع أولويات البحث التربوي والتنسيق مع الجامعات ومراكز البحوث ودعوة الباحثين لعرض نتائج بحوثهم ومقترحاتهم لآليات تنفيذها، بمشاركة قيادات وزارة التربية وكل ذوي العلاقة بتقويم المنهج وتطويره.

٤. توظيف الإجراءات المقترحة في دعم النمو المهني للمعلمين ومديري المدارس والمشرفين والقيادات التربوية في مختلف المستويات.

٥. تحفيز الباحثين برصد جوائز تميز لأفضل البحوث، مع إشراكهم في فرق العمل لتنفيذ نتائج بحوثهم التي تقرها الملتقيات الدورية.

٦. بناء قاعدة بيانات لنتائج البحوث التربوية وإجراءات الاستفادة منها، وتطبيقها وتقويمها.

دراسات مقترحة:

- مدى كفاءة الإجراءات المقترحة في هذه الدراسة في توظيف نتائج البحث التربوي في تطوير منهج اللغة العربية وبقية التخصصات.
- الاتجاهات العالمية الحديثة للاستفادة من البحث التربوي في تطوير المنهج التعليمي.
- مشروع مقترح لتوظيف نتائج البحث التربوي في ضوء التجارب العالمية المعاصرة.

* * *

المراجع

المراجع العربية:

- الإدارة العامة للمناهج. المشروع الشامل لتطوير مناهج التعليم. الرياض: وزارة المعارف، مركز التطوير التربوي.
- الأمانة العامة لمشروع الملك عبدالله بن عبدالعزيز لتطوير التعليم العام (١٤٢٨) . نشرة تعريفية بمشروع الملك عبدالله بن عبدالعزيز لتطوير التعليم العام (تطوير). الرياض، وزارة التربية والتعليم.
- أبو عرايس، نجاح حسين (١٤١٠) . معوقات الاستفادة من نتائج وتوصيات البحوث التربوية في مصر : دراسة ميدانية. رسالة دكتوراه غير منشورة، القاهرة، كلية التربية،جامعة الأزهر.
- الخطيب، أحمد (٢٠٠١) .التطوير التربوي تجارب دولية وعربية ، مؤسسة حمادة للدراسات الجامعية والنشر والتوزيع ، اربد– الأردن ، الطبعة الأولى.
- الدريج، محمد وآخرون (٢٠١١) .معجم مصطلحات المناهج وطرق التدريس. الرباط، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، مكتب تنسيق التعريب في الوطن العربي.
- الدعفس، دعفس بن عبدالله (١٤٣٤) .دليل الرسائل العلمية والبحوث المقدمة إلى قسم المناهج وطرق التدريس خلال الفترة ١٣٩٨– ١٤٣٤ه. الرياض، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، كلية العلوم الاجتماعية، قسم المناهج وطرق التدريس.
- الربيع، محمد بن عبدالرحمن، (١٤٠٣هـ) . معوقات البحث العلمي في الجامعات العربية. جامعة الملك سعود، ندوة عضو هيئة التدريس في الجامعات العربية.
- زويلف، مهدي حسن والسعايدة، منصور (١٩٩٧) .المعوقات التي تواجه الباحث الجامعي في الجامعات الاردنية . الأردن، مجلة إتحاد الجامعات العربية، عدد (٣٢).
- سكران، محمد محمد (١٩٨٨) .الفجوة بين البحث التربوي وتطبيقه في مصر. القاهرة، مؤتمر البحث التربوي الواقع والمستقبل، ٢–٤ يوليو ١٩٨٨م.

- السكران، عبدالله بن فالح (١٤٣٣) .عوائق تفعيل نتائج البحوث التربوية في ميدان التربية والتعليم بمدينة الرياض وسبل علاجها. الرياض، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، عدد (٢٣)، ربيع الآخر، ١٤٣٣هـ.
- العامر، إبراهيم بن أحمد (١٤٢٩) .تقويم عمليات تطوير المناهج الدراسية في التعليم العام للبنين بالمملكة العربية السعودية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة والخبرات العالمية. رسالة دكتوراه غير منشورة، الرياض، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- عبدالرؤوف، طارق (٢٠١١) . البحث العلمي والبحث التربوي. القاهرة، مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.
- عبدالله ، فيصل حميد الملا (٢٠٠٧). المعوقات التي تواجه البحث العلمي التربوي وتحول دون الاستفادة من نتائجه في تطوير التعليم والتدريب. الأردن، مجلة إتحاد الجامعات العربية، عدد (٤٩)، ٢٠٠٧م.
- عبيدات، ذوقان وعبدالحق، كايد وعدس، عبدالرحمن (١٤٣١) .البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه. عمان، دار الفكر.
- العريني، عبدالعزيز والعتيبي، فهد (٢٠١٠) . واقع مركز البحوث ومقترحات تطويرها في كليات المعلمين بالجامعات السعودية. المجلة الدولية للأبحاث التربوية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، عدد (٢٧)، ٢٠١٠م.
- العمر، عبدالعزيز بن سعود، (١٤٢٨) .لغة التربويين. الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- كنعان، أحمد علي، (٢٠٠١) . البحث العلمي في كليات التربية بالجامعات العربية ووسائل تطوره، مجلة إتحاد الجامعات العربية –الاردن ، عدد (٣٨)، يناير، ٢٠٠١م.
- المجيدل، عبدالله، وشماس، سالم (٢٠٠٧). معوقات البحث العلمي في كليات التربية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية: دراسة ميدانية– كلية التربية بصلالة نموذجا. المغرب، مؤتمر (الجامعات العربية : التحديات والآفاق المستقبلية)، المنظمة العربية للتنمية الإدارية.

- مخائيل، مطانيوس. (٢٠٠٦) . مشكلات البحث التربوي كما يراها أعضاء الهيئة التدريسية في الكليات التربوية في سورية. سوريا، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس. مجلد (٤)، عدد (١)، ٢٠٠٦م.
- موسى، سيد سالم وناصف، محمد أحمد (١٩٩٩) . دراسة تحليلية لبعض قضايا البحث التربوي المقارن. مصر، مجلة كلية التربية بالزقازيق، عدد (٣٢).
- النعيمي، طه تاية (٢٠٠٠) . المؤسسات العلمية في الوطن العربي ودورها في نشاط البحث العلمي. الإمارات، ندوة البحث العلمي في العالم العربي وآفاق الألفية الثالثة، علوم وتكنولوجيا، جامعة الشارقة، أبريل، ٢٠٠٠.
- وزارة الاقتصاد والتخطيط (١٤٣٠) . خطة التنمية الثامنة. الرياض، وزارة الاقتصاد والتخطيط.
- وزارة التعليم العالي (١٤٣٤هـ) . واقع الإنفاق على البحث العلمي والتطوير في المملكة العربية السعودية للعام ١٤٣٣/ ١٤٣٤هـ. وكالة التخطيط والمعلومات،الإدارة العامة للتخطيط والإحصاء.
- وزارة التعليم العالي، (١٤٣٣هـ). مؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية(الجامعات والكليات الحكومية والأهلية). إدارة المعلومات ، الرياض.
- وزارة التعليم العالي (١٤٣٢) .التعليم العالي في المملكة العربية السعودية مؤشرات محلية ومقارنات دولية. وكالة الوزارة للتخطيط والمعلومات، مرصد التعليم العالي، ط٣، الرياض.
- وزارة التعليم العالي (١٤٣٤) .التعليم العالي في المملكة العربية السعودية مؤشرات محلية ومقارنات دولية. وكالة الوزارة للتخطيط والمعلومات، مرصد التعليم العالي، ط٣، الرياض

المراجع الأجنبية:

- Kathleen & others .The Challenge of Linking Research and Practice . Journal for Research in Mathematics Education. Vol. ٣٧, No. ٢ (Mar., ٢٠٠٦), pp. ٧٦-٨٦

- Hemsley-Brown, J.V. and Sharp, C. (٢٠٠٤). The use of research to improve professional practice: asystematic review of the literature. Oxford Review of Education, ٢٩, ٤ pp. ٤٤٩–٤٧٠. (٢١p)
- Hsieh, Meng-Fen, (٢٠٠٧) .Profitability and compatibility factors explaining faculty's post-adoption behaviors of teaching and learning innovations in research one universities. (unpublishep Ph.D. thesis). United States, Ann Arbor.

مواقع شبكة المعلومات:

- http://www.mandumah.com/edusearchconf
- http://www.mohe.gov.sa/ar/studyinside/Government-Universities/Pages/default.aspx
- http://www.pnu.edu.sa/ar/Deanships/Research/Pages/ResearchProjects/ProjectsofKingAbdulazizUniversity.
- https://www.moe.gov.sa/Arabic/PublicAgenciesAndDepartments/PlanningAndDevelopment/DocumentsLibraries/Pages/garp.aspx
- http://www.abegs.org/

* * *

ملحق رقم (١)

بسم الله الرحمن الرحيم

المكرم /   سلمه الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته   وبعد

لا يخفى عليكم قيمة البحث العلمي وأهميته وضرورة توظيفه في حل المشكلات وتطوير الأداء في مختلف المجالات ومن ذلك المجال التربوي، الذي تظهر بعض الدراسات استمرار جوانب مختلفة من القصور فيه وتعثر بعض مشاريعه التطويرية وعجزها عن تحقيق أهدافها، وهذا ما استدعى القيام بهذه الدراسة التي تستهدف الوقوف على مدى توظيف نتائج البحث التربوي في تطوير تعليم اللغة العربية في مراحل التعليم العام ومعوقات الاستفادة منها والحلول المقترحة لذلك.

ونظرا لعلاقتكم الوثيقة في هذا الموضوع من خلال عملكم وإسهامكم في تقويم منهج اللغة العربية وتطويره في مراحل التعليم العام، فإنه يسعدني أن أضع هذا الاستبيان بين يديكم آملا تكرمكم بالإجابة على فقراته بعناية تعكس الواقع الفعلي كما تعيشونه وتلاحظونه ، بالإضافة إلى آرائكم حول معوقات الإفادة من البحث التربوي، ومقترحاتكم للإفادة من نتائجه في مجال تعليم اللغة العربية في مراحل التعليم العام ، علما بأن الإجابة لن تستخدم إلا في مجال البحث العلمي الذي نأمل أن نلمس نتائجه في التطوير الحقيقي لمنهج اللغة العربية بشكل خاص ولقضايا التعليم من جميع جوانبه، مع الشكر سلفا لتعاونكم وحسن استجابتكم وتقبلوا تقديري وتحياتي.

الباحث

بيانات شخصية:

الاسم: .... (اختياري)

المؤهل العلمي:

١- بكالوريوس ( )

٢- ماجستير ( )

٣- دكتوراه ( )

التخصص: ....

جهة التخرج: ....

سنوات الخبرة:

١- أقل من ٥ سنوات ( )

٢- من ٥- أقل من ١٠ سنوات ( )

٣- ١٠ سنوات فأكثر ( )

المحور الأول: مدى توظيف نتائج البحث التربوي

فقرات المحور الأول	مدى الاستفادة من نتائج البحث التربوي				
	مرتفع جدا	مرتفع	متوسط	قليل	قليل جدا
يتم الاستفادة من نتائج البحث التربوي في تعليم اللغة العربية عند :					
١- بناء مواصفات عناصر منهج اللغة العربية في مراحل التعليم العام.					
٢- تقويم عناصر المنهج اللغة العربية في مراحل التعليم العام.					
٣- تطوير عناصر المنهج اللغة العربية في مراحل التعليم العام.					
٤- تحديد مدى الترابط بين عناصر منهج اللغة العربية في مراحل التعليم العام.والتفاعل بين مكوناته.					
٥- تحديد جوانب الضعف في منهج اللغة العربية في مراحل التعليم العام.					
٦- تصميم استراتيجيات جديدة تحقق التفاعل بين مكونات اللغة العربية في مراحل التعليم العام.					
٧- ابتكار محفزات للمتعلمين لإتقان منهج اللغة العربية في مراحل التعليم العام.					
٨- تحديد اتجاهات المعلمين نحو منهج اللغة العربية في مراحل التعليم العام.					
٩- تصميم البرامج الإثرائية والعلاجية لتعليم اللغة العربية في مراحل التعليم العام.					
١٠- تحديد مدى ملاءمة البيئة المدرسية لتنفيذ أنشطة منهج اللغة العربية في مراحل التعليم العام.					
١١- تطوير البيئة التعليمية بما يخدم تحقيق أهداف منهج اللغة العربية في مراحل التعليم العام.					
١٢- تحديد مشكلات المتعلم والصعوبات التي تحول بينه وبين اتقان منهج اللغة العربية.					
١٣- تحديد الكفايات اللازمة لمعلم اللغة العربية بمراحل التعليم العام .					
١٤- التعرف على واقع أداء معلمي اللغة العربية بمراحل التعليم العام .					

١٥- تقويم وتطوير برامج تدريب المعلمين أثناء العمل.					
١٦- تصميم برامج تدريب معلمي اللغة العربية بمراحل التعليم العام أثناء العمل .					
١٧- تصميم برامج الإشراف التربوي لمعلمي اللغة العربية بمراحل التعليم العام .					
١٨- تقويم كفاءة الإشراف التربوي في تنفيذ منهج اللغة العربية في مراحل التعليم العام .					

المحور الثاني: معوقات توظيف نتائج البحث التربوي

فقرات المحور الثاني	مستوى التأثير				
	مرتفع جدا	مرتفع	متوسط	متدني	متدني جدا
١- قلة الموارد المالية المخصصة للبحوث التربوية لتعليم اللغة العربية في مناهج التعليم العام.					
٢- ضعف إدراك بعض المسئولين عن التطوير لأهمية البحث التربوي ودوره في عملية المعالجة والتطوير.					
٣- ضعف إدراك بعض الموجهين التربويين لأهمية البحث التربوي ودوره في عملية المعالجة والتطوير.					
٤- ضعف إدراك بعض المعلمين لأهمية البحث التربوي ودوره في عملية المعالجة والتطوير.					
٥- غياب استراتيجية بعيدة المدى لتطوير تعليم اللغة العربية في مراحل التعليم العام تستند على نتائج البحث التربوي، وتتضمن البحوث المستقبلية في مجال تعليم اللغة العربية في التعليم العام .					
٦- عدم وجود وحدات متخصصة في الإدارة المخصصة للتطوير التربوي تعنى بإجراء البحوث التربوية والإفادة منها في تطوير منهج اللغة العربية في مراحل التعليم العام.					
٧- زيادة العبء التدريسي والعملي على معلم اللغة العربية في مراحل التعليم العام.					
٨- صعوبة الوصول للبحوث التربوية ونتائجها من قبل المعلمين والموجهين.					

فقرات المحور الثاني	مستوى التأثير				
	مرتفع جدا	مرتفع	متوسط	متدني	متدني جدا
٩- زيادة العبء الإشرافي والعملي على المشرفين التربويين لتعليم اللغة العربية.					
١٠- عدم اتخاذ إجراءات عملية في إدارة التطوير التربوي والإشراف التربوي للاستفادة من البحث التربوي في تطوير منهج اللغة العربية بمراحل التعليم العام ومعالجة مشكلاته.					
١١- اعتياد الجهات المعنية بالتطوير على استخدام الحلول المؤقتة عن طريق اللجان المتخصصة كأسلوب لحل مشكلات تعليم اللغة العربية .					

معوقات أخرى تقترحون إضافتها :

....

....

....

....

المحور الثالث: مقترحات توظيف نتائج البحث التربوي

لتطوير منهج اللغة العربية في مراحل التعليم العام

فقرات المحور الثالث	مدى الأهمية				
	مرتفع جدا	مرتفع	متوسط	متدني	متدني جدا
١- تشجيع مبادرات جميع العاملين في ميدان تعليم اللغة العربية لتصميم برامج وآليات لتفعيل الاستفادة من البحث التربوي في تعليم اللغة العربية.					
٢- وضع جوائز تميز للبحوث التربوية التي تسهم في تطوير منهج تعليم اللغة العربية في مراحل العام .					
٣- عقد ندوات وورش لجميع العاملين في ميدان تعليم اللغة العربية حول البحث التربوي وضرورته لحل مشكلات تعليم اللغة العربية في مراحل التعليم العام .					
٤- تشجيع مشاركة الباحثين في إعادة تطبيق دراساتهم عن تعليم العربية وإفادة العاملين في الميدان التربوي منها.					
٥- العمل على جعل الدراسات المقترحة لحل مشكلات تعليم اللغة العربية في التعليم العام من المهام الأساسية التي يجب أن ترفع بصفة دورية للجهات المشرفة على التطوير.					

مقترحات أخرى ترون إضافتها:

....

....

....

....

ملحق رقم (٢)

بسم الله الرحمن الرحيم

المكرم / سلمه الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد

يقوم الباحث بدراسة تستهدف تحديد مدى توظيف نتائج البحث التربوي في تطوير تعليم اللغة العربية في مراحل التعليم العام وتقديم حلول إجرائية تساعد على رفع مستوى توظيف نتائج البحث التربوي من أجل تطوير المنهج، وقد تم التوصل إلى صيغة الحلول المقترحة انطلاقا من الدراسات التقويمية والتطويرية التي تناولت مدى توظيف نتائج البحث التربوي في تطوير المنهج بمختلف مكوناته وأبعاده.

ونظرا لخبرتكم القوية في هذا المجال، فإنني آمل إفادة الدراسة بتقويم الصيغة الأولية للإجراءات المقترحة شاكرا لكم كريم استجابتكم وتقبلوا تقديري وتحياتي.

الباحث

بيانات المحكم:

الاسم:..

العمل :...

جهة العمل:...

تقويم الإجراءات المقترحة من حيث:

صحة الصياغة : صحيحة ◻ غير صحيحة ◻

ملاحظات:...

وضوح الإجراءات:..

واضحة ◻ غير واضحة ◻

ملاحظات:...

....

دقة الإجراءات وترابطها: دقيقة ◻ غير دقيقة ◻

ملاحظات:...

....

اكتمال حلقات دورة الإجراءات المقترحة: مكتملة ◻ غير مكتملة ◻

ملاحظات:...

....

ملاحظات واقتراحات عامة:

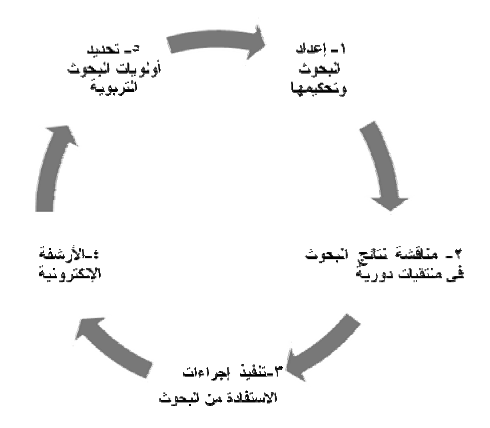
....

....

....

....

الإجراءات المقترحة لتوظيف نتائج البحث التربوي في تطوير منهج اللغة العربية بنيت الإجراءات المقترحة لتوظيف نتائج البحث التربوي في تطوير منهج اللغة العربية في التعليم العام على نتائج الدراسات التقويمية والتطويرية التي تناولت مدى توظيف نتائج البحث التربوي في تطوير المنهج بمختلف مكوناته وأبعاده، وقد أظهرت نتائج تحليل ما سبق أنه توجد حلقات مفقودة تؤدي إلى حفظ أغلب البحوث التربوية بعد مرحلة التحكيم أو الإجازة والنشر، مما يسبب حرمان الميدان التربوي من الإفادة من نتائجها بشكل منهجي ينعكس على الواقع التعليمي، وبناء على ذلك تبلورت صيغة الإجراءات المقترحة التي تقدمها هذه الدراسة في دائرة متصلة الحلقات حيث يضمن تبنيها من الجهات المشرفة على التعليم ترابط الإجراءات التي تقود إلى توظيف نتائج البحث التربوي والإفادة منها في تطوير المنهج والتنمية المهنية للقائمين عليه كما يدفع البحث التربوي في مساراته المتنوعة إلى التركيز على البحوث التي تتسم بالأصالة والابتكار، والشكل التالي يوضح الدورة المكتملة للإجراءات المقترحة:



الدورة المكتملة للإجراءات المقترحة للإفادة من نتائج البحوث التربوية

يوضح الشكل السابق للإجراءات المقترحة لرفع مستوى كفاءة الإفادة من البحث التربوي تكامل حلقات البحث التربوي في دورة مستمرة متجددة تسير وفق الخطوات التالية:

٦. إعداد البحوث المتنوعة وتحكيمها أو إجازتها ونشرها في مساراتها المتنوعة سواء في المجلات العلمية والمؤتمرات أو برامج الدراسات العليا ومراكز البحوث والدراسات المتخصصة.

٧. مناقشة النتائج في ملتقيات دورية (سنوية أو نصف سنوية) تتبناها الجهة المشرفة على التعليم (وزارة التربية والتعليم) بحيث يتم فيها ما يلي:

- تكليف القائمين على تنفيذ المنهج (مخططي المنهج والمشرفين التربويين والمعلمين) بالتهيئة للملتقى وإعداد برامجه.
- دعوة الباحثين – في المجلات العلمية والمؤتمرات أو برامج الدراسات العليا ومراكز البحوث والدراسات المتخصصة – لعرض نتائج بحوثهم ومناقشة كيفية الإفادة منها في الملتقى.
- تحديد آليات تطبيق البحوث التربوية وتحديد الجهات التي تتولى التطبيق.
- تخصيص جوائز للبحوث المتميزة وفق معايير تعتمد لتقويم البحوث المقدمة.
- مناقشة وتقويم نتائج تطبيق البحوث التربوية التي اعتمدت في ملتقيات سابقة.
- تحديد ما يحتاج إلى البحث العلمي بناء على تقويم نتائج التطبيق.

٨. تنفيذ إجراءات الاستفادة من البحوث التربوية التي اعتمدت في الملتقى وتعميم نتائجها.

٩. الأرشفة الإلكترونية لنتائج البحوث وتوصية الملتقيات ونتائج التطبيق في قاعدة بيانات متخصصة، ويتطلب ذلك بناء قاعدة بيانات مخصصة للبحوث التربوية، مع إحصائيات ومؤشرات مدى الإفادة من البحوث لنتائج التطبيق.

١٠. وضع أولويات البحث التربوي بناء على ما تقدم.

ملحق رقم (٣)

قائمة المحكمين لأداة الدراسة

م	الاسم	جهة العمل
١.	أ. د. سمير خطاب	كلية التربية – جامعة الأزهر
٢.	أ.د. حسن محمود	كلية التربية – جامعة الأزهر
٣.	أ. د. ناصر المخزومي	كلية التربية جامعة الطائف
٤.	د. السعيد رشاد	كلية العلوم الاجتماعية – جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية
٥.	د. صالح العساف	كلية العلوم الاجتماعية – جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية
٦.	د. سعد عبدالكريم	كلية العلوم الاجتماعية – جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية
٧.	د. عشري عبدالحميد	كلية العلوم الاجتماعية – جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية
٨.	د.تاج الدين بغدادي	كلية التربية جامعة الطائف
٩.	د. زياد العطاينة	كلية التربية جامعة الطائف
١٠.	د. إبراهيم علي	كلية التربية جامعة الطائف
١١.	د. كرامي بدوي	كلية العلوم الاجتماعية – جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية
١٢.	د.حمود العليمات	جامعة آل البيت – الأردن
١٣.	د. ماهر الزيادات	جامعة آل البيت – الأردن

ملحق رقم (٤)

قائمة بأسماء الخبراء المشاركين بتحديد

مدى الاستفادة من نتائج البحث التربوي ومعوقات ذلك والحلول المقترحة

م	الاسم	جهة العمل
١.	أ. د.وليد المهوس	كليــة العلــوم الاجتماعيــة – جامعــة الإمــام محمــد بــن ســعود الإسلامية
٢.	أ. د. فايزة عوض	كليــة العلــوم الاجتماعيــة – جامعــة الإمــام محمــد بــن ســعود الإسلامية
٣.	د.سلطان العردان	كلية التربية– جامعة حائل
٤.	د. محمود عبدالعزيز	كلية التربية– جامعة حائل
٥.	د.عاطف زعيتر	كلية التربية– جامعة حائل
٦.	محمود المهدي	كلية التربية– جامعة حائل
٧.	د. أحمد الأخشمي	كليــة العلــوم الاجتماعيــة – جامعــة الإمــام محمــد بــن ســعود الإسلامية
٨.	د. سالم العنزي	كليــة العلــوم الاجتماعيــة – جامعــة الإمــام محمــد بــن ســعود الإسلامية
٩.	د. فهد العليان	كليــة العلــوم الاجتماعيــة – جامعــة الإمــام محمــد بــن ســعود الإسلامية
١٠.	د. أحمد النشوان	كليــة العلــوم الاجتماعيــة – جامعــة الإمــام محمــد بــن ســعود الإسلامية
١١.	د. هيفاء حسن	كلية العلوم والدراسات الإنسانية – جامعة سلمان بن عبدالعزيز
١٢.	د. منال إبراهيم	كلية العلوم والدراسات الإنسانية – جامعة سلمان بن عبدالعزيز

ملحق رقم (٥)

قائمة بأسماء المحكمين للإجراءات المقترحة للإفادة من نتائج البحث التربوي

م	الاسم	جهة العمل
١.	أ. د.وليد المهوس	كلية العلوم الاجتماعية – جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية
٢.	أ. د. إبراهيم السعدان	كلية العلوم الاجتماعية – جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية
٣.	أ. د. فايزة عوض	كلية العلوم الاجتماعية – جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية
٤.	د.سلطان العردان	كلية التربية– جامعة حائل
٥.	د. محمود عبدالعزيز	كلية التربية– جامعة حائل
٦.	د.عاطف زعيتر	كلية التربية– جامعة حائل
٧.	محمود المهدي	كلية التربية– جامعة حائل
٨.	د. محمود عبدالحي	كلية التربية – جامعة الملك فيصل
٩.	د. شاهر عليان	كلية التربية – جامعة الملك فيصل
١٠.	د. حسن محمد	كلية التربية – جامعة الملك فيصل
١١.	د. منال إبراهيم	كلية العلوم والدراسات الإنسانية – جامعة سلمان بن عبدالعزيز
١٢.	د. هيفاء حسن	كلية العلوم والدراسات الإنسانية – جامعة سلمان بن عبدالعزيز

ملحق رقم (٦)

قائمة بأسماء الجمعيات العلمية والمجلات التربوية ومراكز البحوث التربوية في المملكة العربية السعودية

اسم الجامعة	الجمعيات العلمية وكراسي البحوث	مراكز البحوث	المجلات التربوية
جامعة أم القرى	الجمعية العلمية السعودية للمناهج والإشراف التربوي		-مجلة العلوم التربوية والنفسية - الجمعية العلمية السعودية للمناهج والإشراف التربوي
جامعة الإمام محمد بن سعود	كرسي اليونسكو للجودة في التعليم العالي		مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية
جامعة الملك سعود	الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية(جستن) كرسي الشيخ عبدالرحمن بن ثنيان العبيكان لتطوير العلوم والرياضيات	-مركز البحوث التربوية. -مركز بحوث كلية المعلمين. - مركز التميز البحثي في تطوير تعليم العلوم والرياضيات.	-مجلة العلوم التربوية .- رسالة التربية وعلم النفس
جامعة الملك عبد العزيز	-	-	مجلة العلوم التربوية
جامعة الملك فيصل	-	مركز البحوث والدراسات التربوية والاجتماعية	
جامعة الملك خالد	-	مركز البحوث بكلية التربية	مجلة العلوم الشرعية والعربية والإنسانية
جامعة القصيم	الجمعية العلمية السعودية لتأكيد الجودة في التعليم	مركز بحوث كلية التربية	مجلة كلية التربية
جامعة طيبة	الجمعية العلمية للقياس والتقويم.	مركز البحوث التربوية	مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية
جامعة الطائف	-	-	مجلة العلوم الإنسانية

اسم الجامعة	الجمعيات العلمية وكراسي البحوث	مراكز البحوث	المجلات التربوية
جامعة حائل	–	مركز البحوث التربوية ١٤١٨هـ	–
جامعة الباحة	–	مركز البحوث والاستشارات التربوية	–
جامعة نجران	–	مركز البحوث الشرعية والتربوية والإنسانية	–
جامعة المجمعة	–	مركز بحوث العلوم الإنسانية والإدارية	
مكتب التربية العربي لدول الخليج	–	مكتب التربية العربي لدول الخليج	رسالة الخليج العربي
وزارة التربية	–	الإدارة العامة للبحوث	مجلة المعرفة مجلة التوثيق التربوي
وزارة التعليم العالي	–	مركز البحوث والدراسات في التعليم العالي	المجلة السعودية للتعليم العالي

المصدر:

- http://www.mohe.gov.sa/ar/studyinside/Government-Universities/Pages/default.aspx
- https://www.moe.gov.sa/Arabic/PublicAgenciesAndDepartments/PlanningAndDevelopment/DocumentsLibraries/Pages/garp.aspx
- http://www.abegs.org/

ملحق رقم (٧)

برامج الدراسات العليا التربوية

لمرحلتي الماجستير والدكتوراه في جامعات المملكة العربية السعودية

الجامعة	الماجستير	الدكتوراه	الإجمالي
جامعة الملك سعود	√	√	٢
جامعة أم القرى	√	√	٢
جامعة الإمام محمد بن سعود	√	√	٢
جامعة الملك فيصل	√	–	١
جامعة الملك خالد	√	√	٢
جامعة سلمان	√	–	١
جامعة طيبة	√	√	٢
جامعة الطائف	√	–	١
جامعة الباحة	√	–	١
جامعة الفيصل	√	–	١
الإجمالي	١٠	٥	١٥

المصدر:

- http://www.mohe.gov.sa/ar/studyinside/Government-Universities/Pages/default.aspx

ملحق رقم (٨)

قائمة بعناوين البحوث المقدمة لقسم المناهج وطرق التدريس بكلية العلوم الاجتماعية للماجستير والدكتوراه

م	عنوان البحث	اسم الباحث	المرحلة
١	برنامج مقترح لتطوير تدريس القواعد النحوية باستخدام التعلم التعاوني وأثره على تحصيل تلاميذ الصف الأول متوسط	فهد بن عبدالكريم البكر	دكتوراه
٢	برنامج مقترح باستخدام الأسلوب التكاملي في منهج اللغة العربية وأثره في تحصيل طلاب الصف الأول متوسط واكتسابهم للمهارات اللغوية في المملكة العربية السعودية	فهد بن عبدالعزيز الدخيل	دكتوراه
٣	جوانب الضعف في مهارات التعبير الشفهي لدى طلاب المرحلة المتوسطة وبرنامج مقترح لعلاجها	محمد بن شديد البشري	دكتوراه
٤	أثر قراءة معلمي اللغة العربية القصص على تلاميذ الصفوف العليا في تنمية مهاراتهم في القراءة الجهرية والذكاء اللغوي	محمد بن عبدالعزيز النصار	دكتوراه
٥	فاعلية برنامج قائم على عادات العقل في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية في مجال الشعر لدى طالبات المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية	أمل بنت عبد الله الخضير	دكتوراه
٦	تطوير منهج الأدب للصف الأول ثانوي بالمملكة العربية السعودية في ضوء مقومات الأدب العربي	أحمد بن علي الخشعمي	دكتوراه

م	عنوان البحث	اسم الباحث	المرحلة
٧	برنامج مقترح قائم على البنائية لتنمية مهارات التفكير الإبداعية والاتجاه نحو القراءة لدى طالبات الصف الأول الثانوي	سلوى بنت سالم السالم	دكتوراه
٨	بناء برنامج قائم على التعلم التأملي وقياس فاعليته على تنمية مهارات القراءة الوظيفية لدى طالبات المرحلة المتوسطة	غادة بنت ناصر التميمي	دكتوراه
٩	برنامج مقترح قائم على استراتيجيات ماوراء المعرفة لتنمية مهارات الفهم الاستماعي والقراءة الجهرية لدى طلاب الصف الثالث متوسط	عبدالله بن محمد السبيعي	دكتوراه
١٠	فاعلية دمج بعض استراتيجيات ماوراء المعرفة لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الثالث الثانوي	مهند بن عبداللطيف الجعفري	دكتوراه
١١	برنامج تدريبي قائم على الويب لتنمية مهارات قراءة الصور والرسوم التعلمية لدى معلمي المرحلة الابتدائية	خالد بن جار الله المالكي	دكتوراه
١٣	أسباب ضعف طلاب المرحلة المتوسطة في مهارات التعبير من وجهة نظر الموجهين التربويين والمعلمين	أحمد بن علي الأخشمي	ماجستير
١٤	أهم المشكلات التي تواجه معلم الصفوف العليا في مقرر القراءة بمدارس الدمج الابتدائية بمدينة الرياض من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين	صالح بن صويلح العتيبي	ماجستير

م	عنوان البحث	اسم الباحث	المرحلة
١٥	إعادة بناء محتوى موضوعات كتاب قواعد اللغة العربية للصف الأول المتوسط في ضوء الخريطة المفهومية	غادة بن ناصر التميمي	ماجستير
١٦	واقع تطبيق معلمات الصف الثالث للمنهج المعياري في خططهن التدريسية لمادة النحو والصرف في مدينة الرياض : دراسة بين الواقع والتطوير	أمل بن عبد الله الخضير	ماجستير
١٧	أهم الصعوبات التي تواجه تعليم القراءة في السنة الثالثة المتوسطة في المعاهد العلمية كما يراها المشرفون والمعلمون والحلول المقترحة لها	حاتم بن راشد العتيبي	ماجستير
١٨	أسباب عزوف طلاب المرحلة الثانوية عن القراءة الحرة من وجهة نظر معلمي اللغة العربية والطلاب في مدينة الرياض والحلول المقترحة لها	خالد بن احمد الغامدي	ماجستير
١٩	تقويم كتب المطالعة بالمرحلة الثانوية في ضوء مهارات التفكير الإبداعي	دعفس بن عبد الله الدعفس	ماجستير
٢٠	تقويم أداء معلمات اللغة العربية في تدريس النصوص الأدبية بالمرحلة المتوسطة في ضوء معايير التدريس الحقيقي (دراسة تقويمية تطويرية)	عبير بنت صالح السالم	ماجستير
م	عنوان البحث	اسم الباحث	المرحلة
٢١	تقويم محتوى مقررات المطالعة في المرحلة	رياض بن عبدالرحمن	ماجستير

المرحلة	اسم الباحث	عنوان البحث	م
	الجعفري	الثانوية بالمملكة العربية السعودية في ضوء قضايا المجتمع المعاصرة	
ماجستير	يوسف بن عبدالرحمن الحمود	فاعلية استخدام مدخل مسرحة المناهج في علاج بعض الأخطاء الإملائية الشائعة لدى طلاب الصف الثالث متوسط في مدينة الرياض	٢٢
ماجستير	ماجد بن سليمان السليمان	جوانب تطوير مناهج اللغة العربية في مشروع الملك عبدالله بن عبدالعزيز لتطوير التعليم العام وعلاقتها بآراء المعلمين والمشرفين	٢٣
ماجستير	علي بن محمد الصيخان	معوقات تطبيق التقويم المستمر لمهارات اللغة العربية في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية في منطقة القصيم من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين	٢٤
ماجستير	صالح بن ابراهيم الشبل	مدى تمكن طلاب الصف الأول المتوسط في مدارس التعليم العام وفي مدارس تحفيظ القرآن الكريم من مهارات القراءة الجهرية	٢٥
ماجستير	محمد بن سليمان العايد	تقويم مستوى الأداء التدريسي لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة في ضوء معايير الجودة الشاملة	٢٦
ماجستير	موسى بن سليمان الفيفي	أثر استخدام خرائط المفاهيم في تدريس القواعد النحوية على التحصيل الدراسي والاحتفاظ بالتعليم لدى طلاب الصف السادس الابتدائي	٢٧

م	عنوان البحث	اسم الباحث	المرحلة
٢٨	تقويم محتوى كتب النصوص الأدبية للمرحلة المتوسطة بالمعاهد العلمية في ضوء مهارات التذوق الأدبي	تركي بن علي الزهراني	ماجستير
٢٩	مدى استخدام معلمات اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية لأساليب التقويم البديل	ندى بنت عبدالكريم العثيم	ماجستير
٣٠	تقويم مستوى اداء المعلمات اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في ضوء مهارات التدريس الإبداعي للبلاغة	وفاء بنت محمد العشيوي	ماجستير
٣١	فاعلية تدريس القراءة باستخدام استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي لدى الطلاب الصف السادس الابتدائي	ابراهيم بن عبدالله الرشيد	ماجستير
٣٢	فاعلية استخدام استراتيجية الذكاءات المتعددة في تحصيل القواعد النحوية والصرفية والاحتفاظ بها لدى طلاب الصف الأول ثانوي	أحمد بن صالح العييدي	ماجستير
٣٣	تقويم مهارات القراءة الإبداعية لدى تلميذات الصف الثالث متوسط بمدينة الرياض	بدرية بنت نافل العتيبي	ماجستير
٣٤	أثر استخدام طريقة حل المشكلات في تدريس مادة القواعد على التحصيل الدراسي لتلاميذ الصف السادس الابتدائي	حنان بن خالد الأحمد	ماجستير
٣٥	تقويم النصوص الشعرية المتضمنة في كتب النصوص بالمرحلة المتوسطة في ضوء القيم التربوية اللازمة	صيتة بنت فهد المرجاني	ماجستير

م	عنوان البحث	اسم الباحث	المرحلة
٣٦	تقـويم أداء معلمـي اللغـة العربيـة فـي المرحلـة المتوسطة في ضوء مهارات الدافعية للتعلم	محمد بن عبد الله آل خالد	ماجستير
٣٧	مدى وعي معلمات اللغة العربية للصفوف العليا في المرحلة الابتدائي بمظاهر صعوبات القراءة	بدور بنت أحمد باهمام	ماجستير
٣٨	فاعلية استخدام الموديلات التعليمية في تدريس مادة النحو على تنمية التحصيل الدراسي والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الثاني ثانوي	عبدالعزيز بن إبراهيم العمري	ماجستير
٣٩	اسباب عـزوف معلمي اللغة العربية في المرحلة المتوسـطة فـي مدينـة الريـاض عـن اسـتخدام مراكز مصادر التعلم	أحمد بن سليمان الجفير	ماجستير
٤٠	تقـويم النـشاطات المتـضمنة فـي كتـاب لغتـي الخالـدة المقـررة علـى تلاميذ الـصف الأول متوسـط في ضوء مهارات الاتصال الشفهي	حنان بنت عبد الله الحسن	ماجستير
٤١	مـستوى مقروئيـة كتـاب لغتي الجميلـة في الـصف الرابع في المملكة العربية السعوية	نداء بنت إبراهيم اليحيا	ماجستير
٤٢	تحليل الأنشطة التقويمية بكتاب لغتي الخالدة في ضوء مهارات التفكير الناقد	نورة بنت عبد الله العثيم	ماجستير
٤٣	فاعليـة اسـتراتيجية التـدريس التبـادلي فـي تنميـة مهارات الفهم القرائي وإنتاج في النصوص الأدبيـة لـدى طالبـات المرحلـة المتوسـطة فـي المملكـة العربية السعودية	أمل بنت عبد الله الفوزان	ماجستير
٤٤	مشكلات تدريس اللغة العربية في معاهد وبرامج	مروة بنت فاروق العقيل	ماجستير

م	عنوان البحث	اسم الباحث	المرحلة
	الأمل المتوسطة بمدينة الرياض		
٤٥	فاعلية استراتيجية دوائر التعاونية (cilircles of earning) في تنمية المهارات النحوية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي في مدينة الرياض	عبد الرحمن بن عبد الله الموسى	ماجستير
٤٦	تقويم نشاطات كتاب لغتي الخالدة المقرر على طلاب الصف الأول المتوسط في ضوء مهارات التفكير الإبداعي	عادل بن يزيد الفيفي	ماجستير
٤٧	الضعف الإملائي لدى طلاب الصف االرابع الابتدائي من وجهة نظر المعلمين والحلول المقترحة له	عبد العزيز بن عبد الرحمن العريفي	ماجستير
٤٨	تقويم كتاب لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي بالمملكة العربية السعودية في ضوء مواصفات الكتاب المدرسي الجديد	إبراهيم بن دخيل الله الثقفي	ماجستير
٤٩	الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي اللغة العربية وفق نظام المقررات بالمرحلة الثانوية في مدينة الرياض من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين	موسى بن عبد الله االقرني	ماجستير
٥٠	فعالية تدريس قواعد اللغة العربية بتمثيل الأدوار في تحصيل طلاب الصف السادس الإبتدائي	مشاري بن حمود الروقي	ماجستير
٥١	الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية في ضوء متطلبات تدريس المناهج المطورة	ناصر بن مسلم العيلي	ماجستير
٥٢	الصعوبات التي تواجه مقرر لغتي الجميلة للصف	تركي من زيد التميمي	ماجستير

م	عنوان البحث	اسم الباحث	المرحلة
	الرابع الابتدائي والحلول المقترحة لها من وجهة نظر المعلمين والمشرفين		
٥٣	تقويم أداء معلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية بمحافظة الأحساء في ضوء معايير الجودة الشاملة	عبد المحسن بن حجي السلطان	ماجستير
٥٤	فاعلية الألعاب التعليمية الالكترونية لتنمية الكتابة الإملائية لدى طالبات الصف السادس في المدينة الرياض	حنان بنت عايض الحربي	ماجستير
٥٥	تقويم أداء معلمي اللغة العربية في المدارس الثانوية بمحافظة الزلفي في ضوء الكفايات التدريسية اللازمة	صالح بن شايع الشايع	ماجستير
٥٦	أثر برنامج تعليمي مقترح في علاج الأخطاء الإملائية الشائعة لدى طلاب الصف الثالث المتوسط في مدينة الرياض	ابراهيم بن عبد الله الشهري	ماجستير
٥٧	تصور مقترح للأخطاء الإملائية الشائعة لدى تلاميذ الصف الخامس الإبتدائي بالمملكة العربية السعودية	خلود بنت عبد العزيز العبد الله	ماجستير
٥٨	تحليل محتوى لغتي الجميلة للصف الخامس الابتدائي في ضوء بعض قيم المواطنة	علي بن راشد الأحمري	ماجستير
٥٩	تقويم كتاب لغتي للصف السادس الابتدائي في ضوء أهداف تدريس اللغة العربية العربية للمرحلة الإبتدائية بالمملكة العربية السعودية	عبد الله بن راشد الجنوبي	ماجستير

م	عنوان البحث	اسم الباحث	المرحلة
٦٠	مستوى مقروئية كتاب لغتي الخالدة للصف الأول المتوسط في المملكة العربية السعودية وعلاقته بنوع التعليم	عائشة بنت فهد الرقيب	ماجستير
٦١	واقع أداء معلمي اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة في ضوء المعايير المهنية المعاصرة	محمد بن سعد الشمري	ماجستير
٦٢	المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي اللغة العربية في مدارس تعليم الكبار المتوسطة الحكومية من وجهة نظرهم والحلول المقترحة لها	عبد العزيز بن عثمان الحميضة	ماجستير
٦٣	معوقات تطبيق التقويم في تدريس والحلول المقترحة لذلك من وجهة نظر مديري المدارس والمعلمين	بدر بن عبد العزيز آل داود	ماجستير
٦٤	الأخطاء اللغوية الشائعة في القراءة الجهرية لدى طلاب الصف الأول المتوسط ومقترحات علاجها	رمزي بن علي آل عيسى	ماجستير

المصدر: الدعفس، دعفس بن عبدالله (١٤٣٤) .دليل الرسائل العلمية والبحوث المقدمة إلى قسم المناهج وطرق التدريس خلال الفترة ١٣٩٨– ١٤٣٤ه. الرياض، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، كلية العلوم الاجتماعية، قسم المناهج وطرق التدريس.

ملحق (٩)

المؤتمرات العربية المخصصة للبحث العلمي التربوي

م	اسم المؤتمر	المكان
١.	مؤتمر رؤى مستقبلية للبحث التربوى	مصر
٢.	مؤتمر البحث التربوي في الوطن العربي إلى أين؟	الأردن
٣.	المؤتمر القومي السنوي الثالث (البحث العلمي في الجامعات وتحديات المستقبل)	مصر
٤.	بحوث مؤتمر البحث التربوي الواقع والمستقبل	مصر
٥.	وقائع الملتقى الفكرى للباحثين فى الدراسات التربوية والنفسية	الإمارات
٦.	وقائع الاجتماع الثاني لمسؤلي البحث العلمي في أقطار الخليج العربية	السعودية
٧.	ندوة عمداء كليات التربية ومديري البحث التربوي في الوطن العربي	الكويت
٨.	المؤتمر الثالث للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي	العراق
٩.	المؤتمر الثاني للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي	تونس
١٠.	المؤتمر السابع للوزراء المسؤولين عن التعليم والبحث العلمي في الوطن العربي	السعودية
١١.	المؤتمر العلمي العاشر لكلية التربية بالفيوم (البحث التربوي في الوطن العربي رؤى مستقبلية)	مصر
١٢.	محاضرات في البحث التربوي	الكويت

م	اسم المؤتمر	المكان
١٣.	المـؤتمر العلمـي العربـي الأول (الثقافـة الإلكترونيـة فـي البيئـة العربيـة : التعلـيم والبحـث العلمـي – الـصحة – الحكومـة الإلكترونية)	مصر
١٤.	ندوة المنهجية البحثية	مصر
١٥.	مـؤتمر الـشراكة بـين الجامعـات والقطـاع الخـاص فـي البحـث والتطوير	السعودية
١٦.	المؤتمر العلمي السنوي السابع للمركز القومي للبحوث التربويـة والتنميـة (الإصلاح المؤسـسي للتعليم قبـل الجامعي في الـوطن العربي)	مصر
١٧.	مـؤتمر (الرؤيـا المـستقبلية للنهـوض بالبحـث العلمـي فـي الـوطن العربي) – المنظمة العربية للتنمية الإدارية	الأردن
١٨.	المـؤتمر العلمـي الأول لكليـة التربيـة بالقـاهرة جامعـة الأزهـر (توجيه بحوث الجامعات الإسلامية لخدمة قضايا الأمة)	مصر

المصدر:

- http://www.mandumah.com/edusearchconf

*   *   *

- Moses, Sayed Salim , Nassif, Mohamed Ahmed (1999). An analytical study for some of the comparative educational research issues . Egypt , Journal of the Faculty of Education at Zagazig, Issue (32).

- Al-Naeimi, Taha Tayeh (2000). Scientific institutions in the Arab world and its role in the activity of scientific research . Emirates, a seminar of scientific research in the Arab world and the prospects of the third millennium, Science and Technology, University of alsharikh , April , 2000.

- Ministry of Economy and Planning (1430). The Eighth Development Plan. Riyadh, Ministry of Economy and Planning.

- Ministry of Higher Education (1434 H) . The Cost of scientific research and development in the Kingdom of Saudi Arabia for the year (1433/ 1434 H) . Authority of planning and information, Bureau of Planning and Statistics .

- Ministry of Higher Education , (1433 H). Institutions of higher education in the Kingdom of Saudi Arabia (universities and governmental and Non-governmental colleges). Department of Information, Riyadh .

- Ministry of Higher Education (1432) . Higher education in Saudi Arabia , local indicators and international comparisons . Authority of planning and information affiliated to the Ministry, Higher Education Observatory Unit, Edition (3) , Riyadh.

* * *

- Abdul Rauf, Tarek (2011). Scientific Research and Educational Research . Cairo, Tiba House for publication and distribution.
- Abdullah, Faisal Hameed Mulla (2007). Obstacles facing scientific educational research that hinder taking advantage of its results in the development of education and training . Jordan, Journal of Association of Arab Universities, Issue (49).
- Al-Omar, Abdul Aziz bin Saud, (1428) Language of the educators. Riyadh , Arab Bureau of Education for Gulf States .
- Canaan, Ahmed Ali, (2001). Scientific research in colleges of education in Arab universities and means of its development, Journal of Association of Arab Universities , Jordan, Issue (38), January (2001 A.D) .
- Al-Mogaidal, Abdullah and Shamas, Salem (2007). Obstacles facing scientific research in colleges of education from the perspective of faculty members : field study College of Education at Salalah (model). Morocco, Conference of Arab Universities : Challenges and Prospects, Arab Organization for Administrative Development .
- Mikhail, Matanius. (2006). Problems of educational research as perceived by faculty members in Colleges of education in Syria. Syria, Journal of Association of Arab Universities For Education and Psychology. Volume (4) , Issue (1) 2006 A.D.

Islamic University , Faculty of Social Sciences , Department of Curriculum and teaching methods .

- Al-Rabei , Mohammed bin Abdul Rahman , (1403 H). Obstacles facing scientific research in the Arab universities. King Saud University , Seminar for academic faculty members in the Arab Universities.
- Zuelv, Mahdi Hassan and Al-Saaidah, Mansour (1997) . Obstacles facing academic researcher in the Jordanian universities . Jordan, Journal of Association of Arab Universities, Issue (32).
- Al-Sakran, Mohamed Mohamed (1988). The gap between educational research and its application in Egypt . Cairo, Educational Research Conference at present and in the future, from 2 to 4 July 1988 A.D.
- Al-Sakran, Abdullah bin Faleh (1433) . Obstacles facing the adoption of educational research results in the field of education in Riyadh and means of overcoming them . Riyadh, Imam Muhammad bin Saud Islamic University , International Journal of Humanities and Social Sciences , Issue (23), Rabi Al-Akhar , 1433 H.
- Al-amer, Ibrahim bin Ahmad (1429) . The assessment of the development of curricula in the field of public education for boys in Saudi Arabia , in light of modern educational trends and global expertise . Unpublished PhD thesis, Riyadh, Faculty of Social Sciences, Imam Muhammad bin Saud Islamic University .

List of References:

- Department of Education Curriculum . A comprehensive project for the development of educational curricula . Riyadh : Ministry of Education , Educational Development Center.
- Secretariat - General of King Abdullah bin Abdulaziz’s project for the Development of Public Education (1428). Bulletin of King Abdullah bin Abdulaziz’s project for the development of Public Education (development). Riyadh, Ministry of Education.
- Abu Arayes, Nagah Hussein (1410). Obstacles facing the application of the results and recommendations of educational research in Egypt : A field study . Unpublished PhD thesis , Cairo, Faculty of Education , Al-Azhar University.
- Al-Khatib , Ahmed (2001) . Educational Development, International - Arab experiences, Hamada publishing House for university studies , publishing and distribution , Irbid, Jordan , first edition.
- Eldridge, Mohammed, et al. (2011). Glossary of curriculum terms and teaching methods terms. Rabat, The Arab League Educational, Cultural and Scientific Organization (ALECSO), The Arab Centre for Arabization .
- Al- Daafas, Dafs bin Abdullah (1434) . Index of theses and research submitted to the Department of Curriculum and teaching methods during the period from (1398 to 1434 H) . Riyadh, Imam Muhammad bin Saud

Obstacles facing the implementation of Educational Research Results in the Development of Arabic Language Curriculum at the threshold Education Stages and Proposed Solutions from the Point of View of Curriculum Development Experts and Educational Supervisors

Dr. Fahd bin Abdul Aziz Al-Dakhil
Associate Professor Department of Curriculum and Teaching Methods
College of Social Sciences
Al Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University

Abstract:

This study aims to identify the degree of implementation of educational research results, the obstacles which prevent this implementation in the development of the Arabic language curriculum, and the proposed practical procedures which help to promote benefiting from educational research results to develop the Arabic language curriculum in threshold education in the Kingdom of Saudi Arabia, from the viewpoint of curriculum development experts and educational supervisors. In this study, a descriptive - analytical method is used besides a refereed questionnaire to meet the objectives of the study. It concludes with a number of findings and recommendations, notably the low level of implementation of educational research results for the development of the Arabic language curriculum in threshold education with a total average of (1.81) for curriculum development experts and (2.14) for educational supervisors. Some of the main obstacles to the implementation of educational research findings proposed by the study are: -the absence of a long-term strategy for the development of Arabic language teaching in school education based on educational research results including future research in the field of Arabic language teaching in school education; the poor awareness of some of those responsible for the development and some supervisors and teachers of the importance of educational research and its role in the development process; the habitual recourse of those in charge of development to the use of temporary solutions through specialized committees to solve problems; the failure to take practical measures in educational development and education supervision management to take advantage of educational research in the development of the Arabic language curriculum in the different stages of school education; the absence of specialized units in the administration designated for educational development to conduct educational research and benefit from them. The study suggests five interrelated successive measures to promote the utilization of educational research results for the development of the Arabic language curriculum primarily, and this could then be extended to other areas of the curriculum in threshold education.

IV. In-text foreign names of authors are transliterated in Arabic script followed by Latin characters between brackets. Full names are used for the first time the name is cited in the paper.

V. Submitted research papersfor publication in the journal are refereed by two reviewers, at least.

VI. The correctedresearch paper should be returned on a CD or via an e-mail to the journal.

VII. Rejected research paperwill not be returned to authors.

VIII. Views expressed in the published research paperrepresent the opinion of the author(s). They do not necessarily reflect the policy of the university. The university will not be held responsible or liable for any legal or moral consequences that might arise from the research paper.

IX. Researchersare givenfive copies bythe journal and ten reprints of his/herresearch paper.

Contact information:

All correspondence should be addressed to the editor of the Journal of Educational Sciences, Deanship of Scientific Research, Al-Imam

Muhammad Ibn Saud Islamic University

Riyadh,11432, PO Box 5701

Tel: 2582051, 2587203 - Fax 2590261

http://imamudsr.com/

E.mail: edu_journal@imamu.edu.sa

that the researcher owns the intellectual property of the work entirely andthat he will not publish the work before obtaining a written agreement from the editorial board.

2. Submissions must not exceed 35 pages (Size A4).
3. Arabic submissions are typed in Traditional Arabic, 16-font size for the main text, and for English submissions Times New Roman, 12-font size, with single line spacing.
4. The article must not be published or considered for publication by any other publisher.
5. A hard copy and soft copy must be submitted with anattached abstract in Arabic and English that does not exceed 200 words in size or one page in length.
6. Key Words must be listed below the abstract.

III. Documentation:

1. Documentation and citation should follow the style of the American Psychological Association (APA).
2. Sources and references must be listed at the end.
3. Clear tables, pictures and graphs that are related to the research are included in appendices.

4- For in-text citations surnames only are used followed by the date of publication and page number between brackets. References must be arranged alphabetically by the last name of the author followed by his/her first name, the date of publication, title of the article, place of publication and publisher.

1. Developing educational disciplines and theirapplications, and enriching the Arab educational library through the publication of theoretical and applied research in various educational disciplines.
2. Allowing thinkers and researchers in educational disciplines to publish their academic research works.
3. Developing educational disciplines by publishing distinguished research worksthat addresscurrent local and Arab issues.
4. Promoting new trends of research in educational disciplines.
5. Exchanging scholarly works regionally and internationally.

Criteria of Publishing

The Journal publishes academic research and studiesin educational disciplines according to the following regulations:

I. Acceptance Criteria:

1.Originality, innovation, academic rigor, research methodology and logical orientation.
2. Complying with the established research approaches, tools and methodologies in the respective disciplines.
3. Accurate documentation.
4. Language accuracy.
5. Previously published submissions are not accepted.
6.Submissions must not be extracted from a paper, a thesis/dissertation, or a book by the author or anyone else.

II. Submission Guidelines:

1. The researcher should write a letter showing his interest to publish the work, coupled with a short CV and a confirmation

Criteria of Publishing

The journal of Educational Sciences is a quarterly refereed specialized journal published by Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University. It publishes scientific research characterized by originality, clear methodology and accurate documentation in various related fields including, fundamentals of education, educational administration, curriculum and Teaching Methods, Special Education, E-learning, among many others, in Arabic and English.

Vision

An educational journal that seeks to generate, disseminate and applyknowledge.

Mission

The journal seeks to become a scientific reference for researchers in education, through publishingrefereed and outstanding educational research in line withdistinguished international professional standards and maintaining scholarly communication among faculty members and researchers in educational disciplines.

Objectives

Journal of Educational Sciences has the following general objective: Disseminating and expanding educational knowledge so as to develop educational practice. More specifically, the journal aims to achieve the following:

